

Métacognition

une aide pour l'acquisition de la langue française en collège norvégien

Kristin Våge Nordhagen



FRA4191 Masteroppgave i fransk
Lektor- adjunktprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Métacognition

une aide pour l'acquisition de la langue française en collège norvégien

Kristin Våge Nordhagen

FRA4191 Masteroppgave i fransk
Lektor- adjunktprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Veileder: Chantal Lyche

© Kristin Våge Nordhagen

2013

La Métacognition

Kristin Våge Nordhagen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Résumé du mémoire

Ce mémoire aborde la notion *l'apprentissage de la langue*, un de trois domaines principaux du plan national d'apprentissage pour les langues étrangères, qui porte le nom *Kunnskapsløftet* (Promotion de la connaissance, notre traduction). La Promotion de la connaissance a été appliquée dès l'automne 2006 pour augmenter l'efficacité de l'apprentissage, afin que les élèves apprennent mieux et plus. Certaines recherches montraient alors que les élèves norvégiens n'étaient pas si doués que les élèves d'autres pays pour lesquels c'était naturel de se comparer les uns aux autres (voir les résultats de l'enquête de PISA 2003).

Les éléments abordés dans ce domaine l'apprentissage de la langue ne sont pas nouveaux. Ils ont bien sûr étaient traités dans plusieurs des plans nationaux précédents du K06, mais ce qui est nouveau, c'est qu'il leur a été donné une place aussi prépondérante.

Nous avons fait des recherches sur l'apprentissage de la langue appliqué en dixième classe dans un collège près d'Oslo au cours de l'année 2006-2007. Nous avons testé si les élèves améliorent leurs résultats d'apprentissage grâce au travail réalisé dans ce domaine.

Nous avons choisi d'aborder la notion *la métacognition* au même titre que celle de *l'apprentissage de la langue* parce que nous trouvons le sens de cette dernière un peu ambiguë. Parle-t-on de l'acquisition d'une langue spécifique (de sa grammaire etc.) ou parle-t-on de la capacité d'apprendre, de l'évaluation et de la réflexion sur ce processus d'apprentissage ? C'est le dernier sens qui est ici en jeu. Cette études porte donc sur les processus cognitifs, la réflexion sur nos pensées et sur nos connaissances, ainsi que sur les façons d'apprendre aussi efficacement que possible.

Nous avons choisi de faire une recherche qualitative en utilisant une méthodologie flexible. C'est-à-dire que les données sont montrées à l'aide de mots au lieu de statistiques et que la recherche se développe pendant son déroulement (Robson 2002 : 5). Comme notre échantillon est particulièrement petit et que nous faisons la recherche dans un contexte fixe en temps et en lieu, notre recherche s'apparente à une étude de cas, plutôt qu'à une recherche quantitative à partir de laquelle l'on pourrait généralises les données. Nous avons ainsi récolté l'ensemble des évaluations et réflexions que nos élèves ont réalisées sur leur apprentissage.

C'est ce qui constitue nos données, que nous allons essayer d'analyser, dans le but de vérifier ou falsifier notre hypothèse.

Nous savons que nous ne pouvons pas trop généraliser trop nos résultats. La vie en classe est en effet particulièrement complexe et tellement différente d'une classe à l'autre, de même que les élèves et leurs professeurs, mais nous pensons pouvoir apporter au moins une petite contribution dans ce domaine de l'apprentissage de la langue. Nous pensons également qu'il faudrait avoir beaucoup plus de recherches, parce que les données révèlent la difficulté de travailler dans ce domaine tout en s'assurant que tous les élèves en bénéficient le mieux possibles, c'est-à-dire qu'ils soient tous en mesure d'améliorer leur apprentissage grâce à l'aide apportée par la métacognition, ou l'apprentissage de la langue.

Remerciements

Les professeurs restent des apprenants toute leur vie. Et je crois que cela est vrai et juste, mais également capital pour être des bons professeurs. Il faut toujours essayer d'apprendre plus et d'élargir ses horizons et ses connaissances. En revanche, être un apprenant n'est pas toujours facile avec la vie de famille, le travail et toutes sortes d'autres devoirs. Je suis donc éternellement reconnaissante envers plusieurs personnes. Sans eux ce projet d'écrire un mémoire en français n'aurait jamais été possible.

Premièrement, il faut que je remercie Chantal Lyche, mon professeur référent. J'étais tellement heureuse quand vous avez accepté de me guider. Et vous avez fait un bon travail ! Merci pour tous vos commentaires et toutes vos questions. Vous êtes si efficace et douée ! Un exemple à suivre.

Merci à Turid Henriksen, qui était mon professeur référent quand j'ai commencé à créer le plan de mon mémoire et quand je faisais la recherche en classe. Vous avez m'encouragée à faire le mémoire, et j'en suis vraiment reconnaissante.

Et aussi, Hans Petter Helland qui m'a acceptée dans son bureau pour voir si le mémoire pouvait être finalisé ou pas. Il m'a donné l'envie d'écrire et de finir le mémoire.

Merci à Christelle et sa famille, les mots ne suffisent pas. Je vous aime.

Merci à Rudy, d'avoir souvent parlé avec moi pour m'entraîner en français, la langue que j'aime autant que ma langue maternelle, si ce n'est pas plus.

Merci à tous mes amis et famille qui ont toujours cru en moi et en ma capacité à réussir à finir le mémoire. Cela me fortifiait quand j'étais trop stressée et fatiguée.

Finalement, merci à mon mari et mes deux enfants. Ce mémoire est pour vous. Je vous aime de tout mon cœur ! Votre patience et votre tendresse sont indispensables et m'ont aidée à finir !

Ce mémoire est aussi pour mes élèves. Vous m'inspirez chaque jour. Je suis si contente d'être votre professeur et voir votre progression, votre énergie, votre joie de vivre et votre soif de connaissance. Vous me donnez envie de constamment améliorer mon enseignement et d'apprendre à mieux vous guider. J'espère que ce mémoire améliorera notre apprentissage en

classe. Enfin, j'espère que ce mémoire pourra aussi inspirer et aider d'autres professeurs de langue avec l'apprentissage en classe.

Table des matières

Introduction	1
1 Le cadre théorique	5
1.1 Apprentissage	5
1.1.1 Le cognitivisme et sa vision de l'apprentissage	7
1.1.1.1 Piaget (1896-1980).....	7
1.1.1.2 Vygotski (1896-1934)	10
1.2 L'implication scolaire du cognitivisme	12
1.3 La métacognition	14
1.3.1 Apprentissage par résolution des problèmes	15
1.3.1.1 Préparation de l'apprentissage	16
1.3.1.2 L'apprentissage/l'encodage	18
1.3.1.3 La rétention de l'information	19
1.3.1.4 La récupération	20
1.3.1.5 La composition et la conduite du processus de l'apprentissage.....	21
1.4 L'implication scolaire de la métacognition	23
1.4.1 La métacognition dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues	26
1.4.2 La métacognition dans le Plan national d'apprentissage pour les langues étrangères	28
1.5 Conclusion	31
2 Présentation des données.....	33
2.1 Introduction	33
2.2 La recherche	33
2.2.1 Le contexte/notre cas.....	33
2.2.2 De la théorie à la pratique	34
2.2.3 L'hypothèse	35
2.2.4 La recherche qualitative	35
2.2.5 Consentement informé	37
2.2.6 Le point de départ pour le chercheur et ses informateurs	37
2.3 Méthodes appliquées en classe	38
2.4 Le journal de bord et la sélection des activités	39
2.5 Le déroulement des activités d'apprentissage qui fournissent le journal de bord	41

2.5.1	Projet : La Francophonie	41
2.5.1.1	Les objectifs de compétence	42
2.5.1.2	Les questions posées dans le journal de bord.....	44
2.5.1.3	Résumé des données sur <i>La Francophonie</i>	44
2.5.1.4	Réflexion du professeur à l'automne 2006	44
2.5.2	Grammaire : L'Article Partitif.....	45
2.5.2.1	Les objectifs de compétence	46
2.5.2.2	La question posée dans le journal de bord	46
2.5.2.3	Résumé des données sur <i>l'Article partitif</i>	46
2.5.2.4	Réflexion du professeur à l'automne 2006	46
2.5.3	Test Oral : L'Amour toujours.....	47
2.5.3.1	Les objectifs de compétence	48
2.5.3.2	Les questions posées dans le journal de bord.....	49
2.5.3.3	Résumé des données sur <i>l'Amour toujours</i>	49
2.5.3.4	Réflexion du professeur au printemps 2007.....	49
2.5.4	Dialogues.....	50
2.5.4.1	Les objectifs de compétence	50
2.5.4.2	Les questions posées dans le journal de bord.....	53
2.5.4.4	Résumé des données sur les dialogues	54
2.5.4.5	Réflexion du professeur au printemps 2007.....	54
2.5.5	Grammaire : Les Adjectifs	55
2.5.5.1	Les objectifs de compétence	56
2.5.5.2	Les questions posées dans le journal de bord.....	56
2.5.5.3	Résumé des données sur les adjectifs.....	57
2.5.5.4	Réflexion du professeur au printemps 2007.....	57
2.6	L'entretien métacognitif enregistré (le 5 sep. 2006).....	58
2.6.1	Les objectifs de compétence	58
2.6.2	Les questions posées pendant l'entretien	59
2.6.3	Résumé des données sur l'entretien métacognitif	59
2.6.4	Réflexion du professeur à l'automne 2006	59
2.7	Les questionnaires métacognitifs.....	60
2.7.1	Les objectifs de compétence	61
2.7.2	Les questions posées	61

2.7.2.1	Les questions dans le premier questionnaire.....	61
2.7.2.2	Les questions dans le second questionnaire	62
2.7.3	Résumé des données sur les questionnaires	62
2.7.3.1	Résumé des réponses sur le questionnaire de la rentrée (automne 2006)	62
2.7.3.2	Résumé des réponses sur le second questionnaire (donné à la fin de l'année scolaire (printemps 2007)).....	64
2.8	Les notes	65
2.8.1	Résumé des notes	66
2.8.1.1	Les notes sur l'écrit	66
2.8.1.2	Les notes sur l'oral	67
2.8.2	Réflexion du professeur sur les notes.....	67
2.9	La conclusion.....	67
3	L'analyse des données.....	68
3.1	Introduction	68
3.2	L'élève en dessous de la moyenne et dans la moyenne.....	69
3.2.1	Le questionnaire donné à la rentrée.....	70
3.2.1.1	Synthèse et analyse de ses réponses	70
3.2.2	Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire	71
3.2.2.1	Synthèse et analyse de ses réponses	71
3.2.3	Les cinq entrées du journal de bord	73
3.2.3.1	Le projet de la francophonie.....	73
3.2.3.1.1	Synthèse et analyse de ses réponses	73
3.2.3.2	La grammaire : L'article partitif.....	74
3.2.3.2.1	Synthèse et analyse de ses réponses	74
3.2.3.3	L'oral : « L'Amour toujours ».....	75
3.2.3.3.1	Synthèse et analyse de ses réponses	75
3.2.3.4	Dialogues.....	76
3.2.3.4.1	Synthèse et analyse de ses réponses	76
3.2.3.5	Grammaire : Les adjectifs	78
3.2.3.5.1	Synthèse et analyse de ses réponses	78
3.2.3.6	L'entretien métacognitif.....	79
3.3	L'élève au-dessus de la moyenne	79
3.3.1	Le questionnaire donné à la rentrée et l'analyse de ses réponses.....	79

3.3.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses	79
3.3.2 Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire	81
3.3.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses	81
3.3.3 Les cinq entrées du journal de bord	82
3.3.3.1 Le projet de la francophonie.....	82
3.3.3.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses	82
3.3.3.2. La grammaire: L'article partitif.....	83
3.3.3.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses	83
3.3.3.3 L'oral : « L'Amour toujours ».....	83
3.3.3.3.1 Synthèse et analyse de ses réponses	83
3.3.3.4 Dialogues.....	84
3.3.3.4.1 Synthèse et l'analyse des réponses.....	84
3.3.3.5 Grammaire : Les adjectifs	85
3.3.3.5.1 Synthèse et analyse de ses réponses	85
3.3.3.6 L'entretien métacognitif.....	85
3.4 Les différences entre les deux élèves	86
3.4.1 La différence entre les deux élèves au regard de la théorie de Albert Bandura .	86
3.4.1.1 Présentation de la notion « efficacité personnelle ».....	86
3.4.2 Les différences entre les deux élèves par rapport à la théorie de Helstrup	91
3.5 Conclusion	92
4 Le chemin à poursuivre	94
Références bibliographiques	96
Sources Internet.....	97
Annexe 1 : Les entrées au journal de bord	98
1. Projet: La francophonie	98
2. Grammaire: L'article partitif.....	99
3. Oral: L'Amour toujours	99
4. Oral: Les dialogues.....	100
5. Les adjectifs.....	100
Annexe 2: Les questionnaires	102
Le questionnaire donné à la rentrée.....	102
Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire	104

Introduction

En automne 2006 le nouveau plan d'apprentissage national, nommé *Kunnskapsløftet* (K06 ci-après), était adopté dans les collèges et lycées norvégiens. Dans le plan pour l'apprentissage des langues étrangères, trois principaux domaines devaient être travaillés en classe : L'apprentissage de la langue (Språklæring), la Communication (Kommunikasjon), et la Langue, la culture et la société (Språk, kultur og samfunn).

Dans le K06 il n'y a pas de méthodes et de sujets spécifiques listés à travailler. Au lieu de cela, on y trouve les objectifs de compétences que les élèves doivent acquérir. On voit qu'il ne suffit pas de savoir beaucoup de faits, mais il faut avoir les capacités de faire quelque chose avec le savoir que l'on a. L'une des ces capacités exprimées est la capacité à apprendre, de savoir comment conduire et évaluer le processus d'apprentissage. Ceci pour obtenir des élèves autonomes et efficaces qui sont adaptés à une société en changement et où les échanges internationaux sont permanents.

Le premier domaine *L'apprentissage de la langue* dans le K06 pour les langues étrangères parle de la capacité d'apprendre et de savoir guider son apprentissage d'une langue. Autrement dit de faire les meilleurs choix pour apprendre les plus possibles. Nous avons eu envie de tester systématiquement dans notre classe comment le travail de *L'apprentissage de la langue* affecte nos élèves.

Dans ce mémoire, nous allons utiliser le mot *métacognition* au lieu de l'expression *l'apprentissage de la langue*, parce qu'il s'agit de la réflexion que l'on fait sur notre cognition lorsque l'on apprend quelque chose. Nous trouvons la notion *l'apprentissage de la langue* un peu ambiguë parce qu'on ne sait pas s'il s'agit de l'apprentissage traditionnel de la langue, ou si l'on parle de la connaissance de l'apprentissage, ou plutôt de l'acquisition elle-même. C'est évidemment le dernier sens de la notion *l'apprentissage de la langue* que l'on essaie d'aborder ici. Dans le K06 on peut lire sous *L'apprentissage de la langue* :

Le domaine *språklæring* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet, 2006 : 102, notre traduction).

Nous avons envie de savoir plus précisément ce que l'on entend par *L'apprentissage de la langue* dans le K06, et quelles implications cela donne dans une classe de langues étrangères, ainsi que pour chaque élève essayant d'atteindre les objectifs des compétences énumérées sous ce domaine.

Nous souhaitons vérifier si l'hypothèse qu'on trouve sous *L'apprentissage de la langue*, est correcte, autrement dit, si l'on peut vraiment voir un progrès dans l'acquisition de la langue cible de chaque élève grâce à *l'apprentissage de la langue* (ou à la métacognition).

La raison pour laquelle nous avons envie de savoir ceci est, qu'apparemment, *l'apprentissage de la langue* implique une autre façon d'enseigner, et aussi et surtout d'apprendre. Cela veut dire que l'on peut faire beaucoup de fautes plus ou moins graves dans l'enseignement (et je crois que c'est déjà fait), si l'on n'a pas suffisamment des connaissances dans ce domaine particulier. Mais l'on peut également réussir et peut-être voir de progrès plus importants chez l'apprenant et l'enseignant dans l'acquisition langagière. C'est évident que l'enseignant doit avoir beaucoup de connaissances sur la cognition et l'apprentissage.

C'est pour cette raison que nous allons étudier quelques théories d'apprentissage. Pour aider nos élèves à mieux comprendre comment ils apprennent, il est pertinent que nous, en tant que professeurs, sachions comment les êtres humains apprennent. Nous allons aussi aborder la théorie de la métacognition, pour comprendre comment l'on apprend à apprendre.

Plusieurs études ont montré qu'il y a beaucoup de professeurs qui ne savent pas comment travailler le domaine *L'apprentissage de la langue* en classe (voir par exemple le mémoire de Randi Hauge, 2008), et nous pensons qu'il est très important que nous sachions guider nos élèves par rapport au travail métacognitif.

Pour tester notre hypothèse, nous avons suivi une classe de français pendant une année (automne 06/ printemps 07). Nous étions leur professeur de français. Nous avons réalisé des réflexions sur les activités d'apprentissage faites en classe, et ces réflexions ont fourni les données pour notre recherche. Comme nous utilisons les réflexions de nos élèves pour tester l'efficacité de ce travail métacognitif, nous avons choisi un design flexible (ou une recherche qualitative) pour notre recherche ; « (...) a flexible design evolves during data collection. Data are typically non-numerical (usually in the forms of words); hence this type is often referred to as a qualitative strategy » (Robson 2002 : 87).

Les réflexions sont écrites dans le journal de bord des élèves et aussi dans des questionnaires sur l'apprentissage donnés au début de l'année scolaire et à la fin. Nous avons aussi fait un enregistrement d'un de nos entretiens en classe.

Nous avons traduit cinq ensembles de ces activités. (Les élèves ont écrit en norvégien dans leur journal de bord pour avoir la possibilité de s'exprimer librement, ce qui était nécessaire pour la validité de notre recherche).

Nous avons choisi de faire des synthèses et des analyses des réponses de deux élèves pour chaque activité d'apprentissage. Un élève ayant des notes au-dessus de la moyenne et l'autre en dessous ou dans la moyenne. Comme cela on peut voir s'il y a un groupe d'élèves qui bénéficie plus qu'un autre groupe du travail métacognitif. Nous avons mis toutes les réponses de ces deux élèves dans les annexes à la fin du mémoire, pour que le lecteur puisse vérifier notre analyse des ces données.

La structure de ce mémoire sera donc ;

Première partie : Le cadre théorique. Ici nous aborderons quelques théories d'apprentissage, une théorie métacognitive et nous allons montrer les objectifs métacognitifs dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL ci-après) et le K06 qui fournit notamment le cadre pour l'apprentissage métacognitif en classe de langue en Norvège.

Deuxième partie : La présentation des données. Ici nous montrerons tout ce que l'on a fait en classe de français cette année (06/07) par rapport au travail métacognitif. Nous présenterons dans cette section les questionnaires sur l'apprentissage, les activités d'apprentissage qui fournissent les journaux de bord, l'entretien métacognitif enregistré et aussi les notes de nos élèves au premier semestre de cette année, et à la fin de l'année scolaire.

Troisième partie : Synthèse et analyse de données. Ici nous présenterons deux élèves qui selon nous représentent deux grands groupes d'élèves, les élèves dits faibles et les élèves forts. Nous savons que la terminologie est un peu méprisante, mais nous utilisons ces deux termes précis par rapport à notre analyse. Nous analysons si les élèves sont efficaces ou non par rapport à l'acquisition du français, s'ils sont de bons apprenants ou non.

Nous présentons leurs notes des deux semestres en dixième classe et nous avons synthétisé et analysé leurs réponses aux questionnaires et dans leur journal de bord. (Les deux n'ont pas contribué personnellement à l'entretien enregistré en classe).

Nous terminerons ce mémoire par une conclusion où nous discuterons ce que les résultats de notre analyse montrent.

1 Le cadre théorique

Pour savoir si nous pouvons améliorer l'apprentissage langagier chez nos élèves en utilisant la métacognition, il est pertinent qu'en tant que professeurs, nous sachions ce que c'est la *métacognition*, mais aussi ce que cela signifie d'*apprendre* quelque chose. Le but de ce chapitre est donc d'aborder ces deux notions. Nous commencerons par l'*apprentissage* en général. Nous ne souhaitons pas parler uniquement de l'apprentissage des langues, parce que c'est plutôt la façon d'acquérir la connaissance qui nous intéresse et cela n'est pas limité à l'apprentissage d'une langue. Nous présenterons le cognitivisme et comment les théories cognitivistes d'apprentissage ont influencé l'enseignement dans l'école norvégienne primaire. Nous donnerons ensuite une définition de la métacognition et nous présenterons une théorie métacognitive. Enfin nous montrerons l'influence des perspectives métacognitives sur l'école norvégienne primaire.

1.1 Apprentissage

Avant d'aborder l'apprentissage comme phénomène, nous allons clarifier quelques définitions. Dans la littérature pédagogique on a une tendance à faire une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition. On dit que l'acquisition d'un *savoir-faire* est un processus intuitif et inconscient, tandis que l'apprentissage est un processus conscient et réfléchi (Brown 2000 : 278). Mais dans de différentes théories psychologiques nous trouvons surtout le terme *apprentissage*, même quand on parle des processus inconscients. Par conséquent, nous utilisons les deux termes ici parce que nous pensons que les deux ont un aspect inconscient et conscient, et que le travail métacognitif avec les élèves a comme objectif de rendre le processus cognitif d'apprendre, conscient. Selon nous, on peut dire qu'on a acquis une autre langue même si le processus est devenu conscient pour nous. L'apprentissage et l'acquisition sont aussi utilisés sans une distinction évidente dans le K06, ainsi que le CECRL.

Nous pensons que ce qui se passe (est enseigné) en classe se base sur la connaissance à trois niveaux. Au plus haut se trouvent les théories psychologiques qui nous enseignent l'apprentissage et l'acquisition en se basant sur les données scientifiques. Après, on a le niveau pédagogique. Ici on essaie d'élaborer des théories de l'enseignement, en se basant sur des théories psychologiques. Enfin, on a la didactique qui nous donne des activités

d'apprentissage à utiliser en classe avec nos élèves. Nous allons nous focaliser principalement sur les deux premiers niveaux dans ce chapitre. Le troisième niveau sera abordé quand nous montrerons les données et l'analyse de celles-ci dans les chapitres suivants.

Nous allons commencer avec la psychologie parce que la psychologie envisage tous les phénomènes de l'esprit, y compris l'apprentissage.

Les théories psychologiques d'apprentissage sont nombreuses. Une des raisons est qu'il y a de nombreux apprentissages différents. Ici, nous allons aborder l'apprentissage comme *compréhension*. Cela veut dire que nous n'allons pas aborder les théories behavioristes, parce qu'elles voient l'apprentissage comme des associations automatiques, des apprentissages inconscients. L'apprentissage est donc vu comme une sorte de comportement. Gaonac'h écrit qu'on appelle souvent l'enseignement behavioriste ; *L'enseignement programmé*.

(...) son principe consiste à découper la matière enseignée en de très petites étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase (Gaonac'h 1991 : 21).

Les behavioristes n'ont pas trouvé intéressant et scientifique que ce que l'on peut observer. Pour eux c'était donc impossible de faire appel à la cognition pour expliquer comment l'on apprend.

Les pensées behavioristes étaient plus mises en pratique dans les écoles (en Europe et aux Etats-Unis) durant des années 1940 et ce jusqu'en 1960 (Brown 2000 : 8). Nous voyons bien l'importance que le behaviorisme a joué sur l'apprentissage, et certains de leurs principes restent toujours d'actualité (comme l'importance de la répétition, par exemple). Mais finalement la mesure le behaviorisme est remplacé par le cognitivisme (de 1960 à nos jours) (Brown 2000 : 9).

Comme nous allons aborder l'apprentissage comme exigeant une construction personnelle de la connaissance, il est pertinent pour nous d'approfondir le cognitivisme. Cela ne veut pas dire que nous ne pensons pas qu'il existe des apprentissages par associations automatiques, mais que ce type d'apprentissage n'est pas intéressant pour notre analyse. La *métacognition* sera vue comme l'outil qui dirige le processus d'apprentissage.

1.1.1 Le cognitivisme et sa vision de l'apprentissage

Il est clair pour les cognitivistes que l'on ne peut pas expliquer le phénomène d'apprendre quelque chose sans faire appel aux structures cognitives. Pour eux c'est évident qu'il y a un aspect créateur et créatif dans l'apprentissage. Les humains sont vus comme des êtres actifs dans leur construction du savoir et ne sont pas seulement réceptifs. Les cognitivistes pensent qu'il y a des traits communs dans la cognition humaine. Les processus cognitifs deviennent plus complexes lorsque l'enfant mûrit. Ces pensées ont joué un grand rôle dans la pédagogie et dans la didactique. Nous allons les aborder ci-dessous, puis nous montrerons l'influence que le cognitivisme a joué, et joue (de 1970 à nos jours) sur les travaux scolaires.

1.1.1.1 Piaget (1896-1980)

Piaget est connu pour sa théorie du développement cognitif chez l'enfant. Il a vu l'intelligence chez l'enfant comme très différente de l'intelligence chez l'adulte. Piaget n'avait pas peur d'élaborer une théorie sur les processus mentaux, même s'ils ne sont pas observables physiquement. Il pensait que la façon dont un enfant agit et parle, montre où l'enfant se situe dans le développement mental. La langue et la logique ont le plus retenu son attention.

Pour Piaget, le cerveau est structuré et organisé de façon progressivement complexe et intégrale. La structure la plus simple est le schème, qui est une représentation mentale d'une action (physique ou mentale) ou un objet. Quand on a une nouvelle expérience, on essaie de l'assimiler à des schèmes qui existent déjà. On explique la nouveauté à l'aide de connaissances déjà acquises (Imsen 2003 : 36). À travers le développement, ces schèmes sont progressivement intégrés et coordonnés, en suivant un certain ordre et viennent finalement constituer la cognition adulte. Si l'on apprend quelque chose qui ne s'accorde pas avec des schèmes existants, Piaget parle d'*accommodation*. On change un vieux schème pour en créer un nouveau. « Each of these schemes is a kind of intelligence, a way of knowing and structuring reality. » (Bukatko et Daehler 2001 : 14).

D'après Piaget, le développement mental se fait à cause de notre besoin d'équilibre entre nos schèmes. L'*accommodation* et l'*assimilation* produisent cet équilibre au fur et à mesure de l'apprentissage et du développement. La théorie des stades de Piaget se base sur cette théorie d'équilibrage.

Piaget's vision of human development was based on two overriding assumptions about intelligence: (1) it is a form of biological adaption, and (2) it becomes organized as the individual interacts with the external world (Piaget, 1971). Thus for Piaget, thinking exhibits two inborn qualities. The first is **adaption**, a tendency to adjust or become more attuned to the conditions imposed by the environment. The second is **organization**, a tendency for intellectual structures and processes to become more systematic and coherent. (Bukatko et Daehler 2001 : 14).

Each higher stage is defined by the appearance of a qualitatively different level of thinking, an increasingly sophisticated form of knowledge through which the child displays greater intellectual balance for responding to the environment. However, each new stage does not suddenly appear full-blown; it arises from the integration and incorporation of earlier ways of thinking. (Ibid. : 15-16).

Il y a quatre stades majeurs dans le développement (nous les présenterons rapidement, sans entrer dans les détails) :

Premier stade : Le stade de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à 2 ans).

Il est marqué par les réponses innées qui ne sont pas sous le contrôle de la volonté. Le comportement n'a pas beaucoup d'éléments cognitifs. Mais après quelques temps, les réflexes sont sous le contrôle de l'enfant.

Le mouvement et la perception sont très étroitement liés. L'enfant comprend ce qu'il touche. Il prend aussi graduellement conscience du fait que ses actions ont des conséquences. (Les verres peuvent être cassés sur le sol, etc.). L'enfant constate ainsi qu'il diffère de son entourage (Saugstad 2000 : 275).

Deuxième stade : Le stade de l'intelligence pré opératoire (de 2 à 7 ans). L'enfant montre sa capacité de compréhension et d'utilisation des symboles par les jeux (Ibid. 2000 : 276). (Un bâton peut représenter une automobile, etc.). Mais l'enfant n'a, selon Piaget, aucune capacité à faire des opérations logiques (transformations logiques). *La réversibilité* n'existe pas chez lui. La meilleure façon d'expliquer ces notions serait de donner un des exemples tiré de la recherche réalisée par Piaget avec des enfants. Il a présenté à des enfants deux verres identiques contenant une même quantité d'eau. Il a ensuite versé l'eau d'un des verres dans un troisième verre plus étroit. Il a alors demandé aux enfants s'il y avait la même quantité d'eau dans ces deux verres après cette transformation. Les enfants ont répondu que non. Il y avait selon eux plus d'eau dans le verre allongé. Piaget a nommé cette capacité à comprendre qu'un objet (l'eau en l'occurrence) conserve sa qualité et sa quantité, même si on le 'manipule', la réversibilité (Ibid. 2000 : 276).

(...) Finally, the capacity for representation underlies and makes possible the child's use of language. Language, for Piaget, comprises symbols (words) that stand for objects and events. Representation involves the creation and evocation, in the head, of symbols and events. Until the child can truly represent and manipulate symbols, he or she will not be able to use language very effectively. Not surprisingly, the capacity for representation and the child's first multiword utterances emerge at about the same time. For Piaget, there is a causal connection between the two: representation makes possible the acquisition and use of language. (Solso 2001 : 385).

Donc l'enfant peut se faire des représentations cognitives. Mais ici, les schèmes sont concrets. Et, par conséquent, il n'est pas possible de les manipuler librement sur le plan intérieur (Imsen 2003). L'enfant comprend mieux ce qu'il voit, parce que la compréhension est surtout dominée par la perception (Solso 2001 : 388).

Pour Piaget, ceci est aussi le stade où l'égoïsme est normal. L'enfant ne peut pas voir un problème sous l'angle d'une autre personne (parce que cela voudrait dire qu'il pourrait penser plus abstraitement). Piaget a trouvé à travers ses recherches que l'enfant jusqu'à six- sept ans a des problèmes à prendre la perspective d'autrui. Il l'appelait *égocentrique*. Il a vu que l'enfant faisait beaucoup d'énoncés qui n'étaient pas dirigés vers les autres humains. Ils n'étaient pas faits pour donner des informations aux autres (Saugstad 2000 : 273-274).

Troisième stade : Le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans). A ce stade, l'enfant a acquis la capacité de faire des opérations logiques, mais uniquement s'il y a du matériel concret et qui existe. La cognition est alors liée au présent (Ibid. : 277). Donc, l'enfant comprend qu'il y a certaines transformations qui ne changent pas certaines qualités d'un objet. Il comprend la *conservation*. Nous pouvons donc dire que la pensée devient opérationnelle. Cela veut dire que plusieurs schèmes peuvent être coordonnés dans un système qui fait que la pensée est réversible. « Mais bien que la pensée soit opérationnelle, elle est toujours concrète. Elle s'appuie sur les exemples concrets extérieurs. » (Imsen 2003 : 99, notre traduction).

L'enfant commence aussi à classer les objets à ce stade (Solso 2001 : 386).

Quatrième stade: Le stade des opérations formelles (de 11 à 14 ans). L'enfant peut maintenant coordonner les choses possibles dans une situation plus hypothétique et abstraite. Il peut manipuler des idées et des hypothèses de façon libre, au lieu de le faire seulement avec des

actions internalisées. Les structures nouvelles n'ont pas besoin de l'aide de la chose concrète. Il peut s'imaginer les possibilités et pas seulement le réel (Imsen 2003).

« Piaget championed the active role of the child in the construction of knowledge and the transformation of cognitive schemes as a result of maturation combined with experience » (Bukatko et Daehler 2001 : 301).

Nous avons vu dans cette section sur la théorie de Piaget que la cognition et les opérations cognitives mûrissent avec l'âge et qu'elles deviennent plus en plus complexes et abstraites.

1.1.1.2 Vygotski (1896-1934)

Lev Vygotski (psychologue russe). On a appelé sa thèse *la théorie socioculturelle du développement cognitif*.

Vygotski s'est beaucoup intéressé à l'influence que l'entourage a sur l'enfant par rapport à sa cognition. Il avait beaucoup de respect pour Piaget mais il n'était pas d'accord avec lui sur plusieurs points. Une d'eux était que Piaget a vu l'enfant comme égoïste au début de son ontogenèse et que le soliloque est la manifestation de cela. Aussi l'enfant apprend à parler aux autres en utilisant le langage égoïste quand la cognition a un peu évolué. Pour Vygotski, c'est le contraire. Il pense que le soliloque est utilisé parce que l'enfant ne sait pas comment intérioriser ses pensées. L'enfant pense à haute voix avec les autres pour apprendre. Sa pensée est de nature sociale, dirigée vers les autres et elle est motivée par son besoin de contact social (Solso 2001 : 391).

Pour Vygotski la pensée n'est donc pas une construction individuelle mais une construction culturelle. En effet l'enfant apprend avec les autres et petit à petit les connaissances et les pensées deviennent internalisées. L'on part du social vers l'individuel, et pas le contraire, comme chez Piaget, où l'on part de l'individuel vers le social. « Parce que le développement part du social vers l'individuel, l'enfant peut faire des actions avec les autres avant de pouvoir les faire tout seul » (Imsen 2003 : 159, notre traduction).

Vygotsky believed that in formal and informal exchanges with children, caregivers, peers, and tutors cultivate in them the particular skills and abilities their cultural group values. Gradually, regulation and guidance of the child's behavior by others is replaced by internalized self-regulation. Lev Vygotsky made such *social activity* the cornerstone of his theory of development (Bukatko et Daehler 2001: 295, notre traduction).

Donc, la théorie de Vygotski la plus connue est celle de *la zone proximale de développement*. C'est le niveau entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide des autres (Imsen 2003 : 159). Bukatko et Daehler ont donné cette définition :

Range of various kinds of support and assistance provided by an expert (usually an adult) who helps children carry out activities they currently cannot complete but will later be able to accomplish independently (Bukatko et Daehler 2001: 296).

Vygotski affirme que l'assistance la plus efficace pour l'enfant est l'aide donnée qui se situe juste un peu au-dessus de ses capacités du moment.

Vygotski n'a pas rejeté la théorie behavioriste (l'apprentissage comme des associations de stimuli-réponses) mais il a ajouté une autre variable entre le stimulus et la réponse, notamment le signe, qui est un outil cognitif. Donc;

Comme les chiens conditionnés de l'expérience de Pavlov qui ont appris à réagir aux stimuli tels que des signaux, l'humain apprend à remplacer les objets par des symboles de langue dans ses pensées. Le fait d'introduire des signes du langage dans la relation entre la stimulation et l'action s'appelle la *médiation* (Vygotski, 1978, dans Imsen 2003 : 158, notre traduction).

Il y a certainement un aspect de la métacognition chez Vygotski. Sa thèse est vraiment une thèse de la conscience. Il explique comment on apprend par une notion métacognitive : « Prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action à celui du langage, et la réinventer en imagination pour pouvoir l'imprimer en mots (...) » (Vygotski dans Vergnaud 2000 : 17).

Nous avons vu que pour Vygotski, l'apprentissage est une affaire sociale. On apprend avec les autres. Et on apprend plus efficacement quand on doit acquérir quelque chose qui se trouve à un niveau légèrement plus élevé que là où on se trouve au moment de l'apprentissage. Cependant, Piaget a pensé que le développement précède l'apprentissage, tandis que Vygotski a pensé que l'apprentissage précède le développement.

L'apprentissage est réussi, selon Vygotski, quand on a intériorisé la connaissance que l'on a apprise avec les autres.

1.2 L'implication scolaire du cognitivisme

Comme nous le voyons dans cette présentation, il y a plusieurs aspects cognitivistes qui sont appliqués à l'école de nos jours.

1. Le point le plus important ; L'élève n'est pas *un tabula rasa*, comme le pensaient les behavioristes, mais chaque élève a ses expériences personnelles et il fait ses cartes cognitives à partir des informations déjà acquises et des nouvelles informations. Donc l'élève doit être perçu comme un être actif et pas seulement réceptif.
2. L'élève crée sa connaissance avec l'aide des autres (selon la théorie de Vygotski). Donc, on souligne l'importance d'apprendre avec les autres, de coopérer, ce qui implique de mettre en place un enseignement avec des projets ou des travaux en groupes ainsi que l'apprentissage par résolution.
3. Il ne faut pas apprendre aux élèves des informations hors contexte, mais tout savoir devrait être présenté dans un contexte compréhensible.
4. L'élève doit contribuer à son apprentissage parce que comme la connaissance est personnelle, c'est l'élève qui sait s'il a appris ou pas.

Dans l'enseignement qui est inspiré du cognitivisme, il est donc donné à l'élève une place active et responsable. On a compris l'importance de laisser l'élève chercher la réponse par les questions qu'il se pose à lui-même dans l'apprentissage d'un sujet ou l'acquisition d'une capacité. La théorie de Piaget est en phase avec la pédagogie d'activité. Il a envie d'adapter l'école à l'enfant et non l'inverse. C'est le processus de construction personnelle et active qui lui paraît pertinent et non les méthodes réceptives et mécaniques (Imsen 2003 :101).

Piaget, nous a aussi montré que le cerveau (où on encode tous les informations) mûrit avec l'âge, et en conséquence, qu'il faut adapter l'apprentissage à la maturité de l'enfant.

Vygotski a montré que l'enseignement le plus efficace est celui qui se trouve juste un petit peu au-dessus de là où l'élève se trouve au moment donné. Le professeur aide l'élève à acquérir une nouvelle compétence par la coopération entre les deux et/ou les autres élèves.

Quant à l'apprentissage de langues : La notion de « compétence communicative » est aussi au lien avec le cognitivisme. La notion a été lancée par l'anthropologue et sociologue

américain Dell Hymes pour souligner que l'apprenant a acquis non seulement une compétence de la grammaire d'une langue étrangère mais aussi la culture de la langue cible (Simensen 1998 : 78-79). Donc, on voit que l'on focalise sur la compréhension et le sens dans l'enseignement communicatif. On met l'accent sur le message et on saisit l'opportunité d'avoir une conversation réelle en classe (Ibid. : 113).

'Language in context' or 'language in use' here refers to the two most important fields in present-day language study from the point of view of L2 teaching: the study of the sentence or utterance in its linguistic context, and the study of language in its social, situational and functional context (Ibid. : 64).

Dans ce type d'enseignement on s'intéresse principalement au sens et non à la forme.

Simensen divise l'enseignement des langues dites *communicatif* en deux : la version « forte » et la version « faible ». Elle dit que la version faible est vue, en rapport avec la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le développement des capacités cognitives complexes. On met l'accent sur le fait de rendre automatiques plusieurs des compétences mais on a aussi beaucoup d'activités « de sens ». La version forte n'est faite que dans la langue étudiée avec peu d'interventions du professeur (Ibid. : 113).

Nous pouvons dire beaucoup sur la notion « compétence communicative », mais comme ce n'est pas la notion la plus centrale par rapport à notre mémoire, nous terminerons avec cette notion par dire que la compétence communicative explique que l'on a plusieurs compétences langagières, notamment la compétence grammaticale, du discours, sociolinguistique et la compétence stratégique (Brown 2000 : 246-248), sans entrer dans les détails.

Enfin, dans les directives de 1997, il est souligné que le rôle de l'élève consiste à *prendre en charge son propre apprentissage*. Et dans le K06, on doit « apprendre à apprendre » aux élèves. Cela montre l'influence de la théorie psychologique de la *métacognition* que nous allons présenter ci-après.

1.3 La métacognition

Ci-dessous, nous tenterons d'éclairer la notion de *métacognition*. Que-est-ce que c'est ?

Quand est-ce qu'on a commencé à parler de la métacognition en lien avec l'école ? Comment a-t-on appliqué la métacognition à l'école ?

Nous abordons la métacognition comme une stratégie qui est utilisable pour toutes les matières et donc pas seulement pour les langues. C'est la métacognition comme phénomène qui nous intéresse. Pour l'analyse de nos données nous montrerons comment nous avons utilisé la métacognition en classe de langue étrangère.

Le concept de métacognition apparaît aux Etats-Unis au début des années soixante-dix, dans des travaux sur la mémoire et plus précisément l'apprentissage de stratégies visant à améliorer le fonctionnement de la mémoire et en particulier la fonction de rappel (Doly 1997 : 17).

Le cognitivisme a montré l'importance de la mémoire et des processus mentaux par rapport à l'apprentissage. On était plus conscient des processus innés, et on a donné une place important à la réflexion sur sa cognition. Ceci est appelé la *métacognition* ; c'est « la cognition sur la cognition » (Ibid. : 18). Ou avec les mots d'Imsen : « La métacognition c'est d'avoir la conscience de ses propres processus mentaux » (Imsen 2003 : 124).

La métacognition est donc une réflexion personnelle sur ses pensées et sur son apprentissage.

« (...) pour apprendre, il faut apprendre comment faire pour apprendre, qu'il ne suffit pas de faire et de savoir, mais qu'il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire (...) » (Doly 1997 : 19).

Ci-dessous, nous n'avons pas l'intention de montrer toutes les stratégies que l'on peut utiliser pour rendre l'apprentissage plus efficace, mais nous avons envie de montrer comment le savoir est emmagasiné et retiré de la mémoire, et comment cette connaissance peut aider les élèves dans leur apprentissage parce que nous pensons que c'est la connaissance la plus importante quant à l'apprentissage. Elle est la connaissance de base pour l'apprentissage.

1.3.1 Apprentissage par résolution des problèmes

Un psychologue qui a abordé la notion de la métacognition en lien avec l'apprentissage est Tore Helstrup, professeur de psychologie cognitive à L'université d'Oslo. Il a, entre autres, écrit un livre intitulé *Praktisk læringspsykologi*. Dans cet ouvrage, il explique, en se basant sur la psychologie cognitive, comment l'on peut apprendre plus efficacement. Je vais présenter ici certains éléments de son discours qui peuvent être pertinent pour ce mémoire.

Helstrup définit ainsi la métacognition : « Ce que l'on peut savoir sur ses propres processus d'apprentissage des connaissances » (2000 : 26, notre traduction).

Il relève que la psychologie cognitive voit l'apprentissage comme une sorte de problème à résoudre. On fait des hypothèses stratégiques pour apprendre quelque chose. Si une stratégie marche, cela veut dire que l'on apprend quelque chose et, par conséquent, on garde cette stratégie et on l'utilise chaque fois que l'on fait face à un problème qui lui ressemble. Si, au contraire, on n'a rien compris ou appris, on rejette cette stratégie et on en cherche une autre plus adéquate (Helstrup 2000 : 38). Le processus d'apprentissage est donc toujours sous le contrôle de la métacognition (Ibid. : 24).

L'apprentissage et la compréhension sont donc vus comme la même chose. Selon ce modèle, on n'apprend pas si l'on ne comprend pas (Ibid. : 59).

Pour Helstrup, l'apprentissage par résolution de problèmes comprend 5 étapes : la préparation, l'encodage de l'information, la rétention, la récupération et l'utilisation, et enfin le contrôle. Nous montrerons les 5 étapes ci-dessous. Le contrôle est actif pendant chaque phase. La métacognition est, selon le modèle de Helstrup, l'outil que l'on doit utiliser pour prendre en charge son apprentissage et le faire progresser dans la direction désirée. Ainsi, le contrôle égale la métacognition. Ce contrôle métacognitif conduit l'apprentissage dans chaque stade d'apprentissage (Ibid. : 24).

Helstrup montre que, selon la psychologie cognitive, la mémoire et la connaissance sont la même chose. L'apprentissage suppose la mémoire, et vice versa (Ibid. : 34). On ne va rien apprendre si les informations ne sont pas bien emmagasinées ou si elles ne sont pas facilement accessibles dans la mémoire.

Helstrup explique les différentes phases du processus d'apprentissage. Premièrement, on a une phase où on apprend l'information. Ensuite, on a une courte ou long période de rétention

durant laquelle cette information est encodée. Enfin, on peut rechercher l'information toujours emmagasinée.

Apprendre veut dire, selon cette perspective, coder l'information de façon à ce que l'on puisse la retrouver facilement plus tard.

1.3.1.1 Préparation de l'apprentissage

Helstrup écrit que se préparer pour l'apprentissage, c'est se motiver pour l'apprentissage (Ibid. : 50).

Ci-dessous nous expliquerons brièvement la *prédisposition*, l'*attitude*, le *fondement* et l'*incubation*. Tous ces phénomènes sont importants quant à préparation de l'apprentissage.

La préparation n'est pas séparée de l'apprentissage, mais fait partie de l'apprentissage. Quand on travaille pour acquérir une connaissance, on ne réussit pas tout de suite. Les différentes activités que l'on fait pour comprendre (et donc apprendre) font parti de la préparation.

Avant de commencer l'apprentissage, on a toujours une *prédisposition* selon la psychologie. Par exemple, si on a vu un film d'horreur, on est généralement un peu anxieux quand on se couche après (si on est seul en tout cas). On a une *prédisposition* ou une *orientation anxieuse*. Cette orientation affecte la façon dont on voit et sent l'entourage. (Donc, un bruit nous rend anxieux). Cela affecte *quoi* et *comment* on apprend. « La prédisposition prédispose ainsi pour sentir, penser ou de se rappeler dans une façon particulière » (Ibid. : 52, notre traduction).

Nous voyons que c'est important que le professeur aide les apprenants à avoir une prédisposition qui va avec l'apprentissage actuel.

L'*attitude* est aussi vue comme une sorte de prédisposition. Et l'attitude envers l'apprentissage, en générale, peut favoriser ou contrarier l'apprentissage. Une bonne attitude envers l'apprentissage va guider et conduire le processus de l'apprentissage.

Helstrup dit, par exemple, que pour apprendre il vaut mieux ne pas être trop solennel. Si l'on est ouvert et si l'on ose faire de fautes, on apprend plus et mieux.

Le *fondement* est aussi important dans la préparation de l'apprentissage. Quand on va apprendre quelque chose, l'apprentissage est facilité par le fondement. Plusieurs recherches ont été faites sur le phénomène du fondement. On a, par exemple, présenté une liste de mots aux sujets testés, montrée si brièvement qu'ils ne peuvent pas les mémoriser. Après on a présenté une autre liste avec des mots nouveaux, mais aussi les anciens mots. Les mots « connus » sont lus plus rapidement que les nouveaux mots. Cela montre comment l'attention peut être activée vers les buts spécifiques (Ibid. : 53). Nous savons que ceci est utilisé par exemple quand on lit. On dit que c'est bien de savoir quelque chose sur le sujet de lecture avant de commencer à lire pour faciliter l'activité et pour mieux comprendre (et donc apprendre).

Un autre phénomène qui facilite l'apprentissage, c'est l'*incubation*. Souvent quand on a un problème, on trouve la solution quand on fait quelque chose tout à fait différent et on n'est même pas conscient du problème. Helstrup dit que l'incubation est une sorte de mûrissement inconscient (Ibid. : 54). Nous pensons que d'être conscients du phénomène comme l'incubation peut aider nos élèves dans la situation d'apprentissage, de savoir que même si l'on ne comprend pas tout sur le moment, cela peut changer après quelque temps, et même quand on ne fait pas attention au problème.

Nous pouvons aussi aider nos élèves en donnant un contexte quelque soit les sujets. Comme nous l'avons vu plus tôt chez Piaget, l'apprentissage nouveau se base toujours sur l'apprentissage déjà établi dans la mémoire. « Pour aider l'apprentissage nouveau, une solution est de coordonner l'information nouvelle avec l'information établie pertinente » (Ibid. : 55, notre traduction).

Nous pouvons voir la préparation comme un temps de « tâtonnement avec le matériel d'apprentissage » (Ibid. : 56). Ce tâtonnement donne des informations importantes pour construire une métacognition adéquate chez l'apprenant (Ibid. : 58). « Ici on trouve peut-être la fonction la plus importante de la préparation : elle donne l'opportunité d'apprendre à apprendre » (Ibid. : 59, notre traduction).

Donc, nous voyons comment « la prédisposition, le fondement et l'attitude peuvent être considérés comme différents moyens de se préparer. Pendant cette phase, une base est créée et c'est ce qui va déterminer la cognition plus tard » (Ibid. : 54, notre traduction).

1.3.1.2. L'apprentissage/l'encodage

La deuxième étape de l'apprentissage est notamment l'*apprentissage*. L'étape où l'information sera encodée.

Pour comprendre comment on apprend quelque chose, il faut aborder des notions de la mémoire, notamment *la mémoire de travail* (ou la mémoire à court terme) et *la mémoire à long terme*. On l'appelle la mémoire à court terme la mémoire de travail parce que c'est ici que l'on réorganise, que l'on travaille sur l'information reçue. Si on fait un bon travail, l'information va passer de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Cela veut dire que l'information sera récupérable plus tard, et on a donc appris quelque chose (Ibid. : 72). Pour que le travail de la mémoire à court terme soit efficace, il y a plusieurs facteurs à considérer :

Comme l'attention est l'intersection entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, il ne faut pas surcharger la mémoire de travail. Miller a montré que la mémoire de travail ne peut pas contenir plus que 5-7 unités à la fois. Mais chaque unité (chunk) peut être large (Ibid. : 74).

C'est plus facile d'apprendre quelque chose que l'on peut relier aux connaissances déjà établies. Si cela n'est pas possible, le mieux est de classer les informations nouvelles comme personnelles. Parce que l'on se rappelle plus facilement de ce qui est personnelle (Ibid. : 66).

On peut aussi utiliser la situation d'apprentissage pour se rappeler de la connaissance. La situation facilite la récupération. Mais cela la rend un peu fragile aussi parce que si on ne souvient pas la situation d'apprentissage, on risque de ne pas pouvoir récupérer l'information non plus.

Une autre stratégie pour faciliter le mémoire (et donc l'apprentissage) est de traiter la nouvelle information de plusieurs façons différentes. Plusieurs études ont montré que le niveau de traitement de l'information est déterminant pour l'apprentissage. Plus on a des tiroirs dans lesquelles on peut stocker l'information, plus il sera facile de la récupérer.

La recherche psychologique d'apprentissage nous a aussi montré que la diffusion nous donne un meilleur apprentissage que l'effort massif et concentré (Ibid. : 51).

La répétition est importante pour fortifier l'apprentissage. Comme ça, on a bien appris quelque chose. (Donc tout le béhaviorisme n'est pas mauvais).

La motivation facilite l'apprentissage. Helstrup souligne que l'apprentissage peut être motivant en lui-même. C'est-à-dire que l'on n'a pas besoin d'une motivation extérieure mais que le fait d'apprendre peut être assez satisfaisant en lui-même (Ibid. : 61). Quand l'apprentissage est motivé par une motivation intérieure, on est motivé par la compréhension ou par le défi et donc par l'apprentissage lui-même.

En résumé, pour encoder le savoir efficacement, il faut rendre l'information nouvelle personnelle, la contextuliser, la traiter des plusieurs façons différentes, pas plus des sept unités à la fois, et il faut essayer d'être motivé par l'apprentissage lui-même.

1.3.1.3 La rétention de l'information

Pour retenir l'information (ou la connaissance) dans la mémoire, il faut que l'information passe de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Nous savons que l'on peut mémoriser des mots pour faire un teste vocabulaire parfait, mais on les oublie dès que le teste est fini. Donc, si nous en tant que professeurs avons envie de tester les connaissances des nos élèves, il faut faire le teste après un certain temps. C'est la meilleure façon de savoir s'ils ont vraiment appris ou pas. Helstrup dit que le teste à long terme aide les élèves à bien encoder et retenir l'information dans la mémoire (Ibid. : 89). Cela implique qu'il faut changer un peu le moment quand tester nos élèves. Aujourd'hui c'est répandu que l'on teste les élèves dès que l'on termine un sujet quand le sujet est toujours présent dans la mémoire. Selon Helstrup, il faut tester la connaissance plus tard pour voir l'apprentissage réel du sujet actuel.

Un mélange de l'encodage et la récupération est la meilleure façon pour bien retenir les connaissances. Il faut toujours renouveler l'information que l'on n'a pas envie d'oublier (Ibid. : 85).

La correction et les commentaires que les professeurs donnent aux élèves sont aussi une grande aide par rapport à la rétention. Helstrup souligne qu'il faut aider les élèves à bien recevoir et utiliser les critiques. Il dit que c'est surtout les critiques négatives qui nous donnent des informations assez constructives par rapport à l'encodage (parce qu'elles exigent plus de réflexion que les critiques positives). Et l'on sait qu'un encodage réussi, implique une rétention réussie.

Organiser les informations dans des structures de connaissance aide beaucoup à la rétention. Plus on a de manières différentes de traiter une information, mieux elle est encodée et plus facile elle est à retenir. Il y a plusieurs façons de les organiser. Nous pouvons les organiser par notions, par hiérarchies, par associations, ou dans un texte/ narration ou par une image. Si on utilise plusieurs façons de les organiser, c'est plus facile de les récupérer après.

C'est aussi capital de relier la nouvelle information à la vieille. Si on relie l'information à plusieurs structures de connaissance, on a plusieurs adresses pour récupérer l'information plus tard. Une connaissance sans contexte est facile à oublier.

On a envie de ne pas oublier la connaissance acquise. C'est facile de voir l'oubli comme un défaut qu'il faut surtout éviter. Mais Helstrup dit que la présence d'oublies est pertinente pour la façon dont on apprend. Il rend l'apprentissage individuel et créatif. Nous ne nous rappelons pas exactement les mêmes choses. Sans l'oubli, tout sera appris et récupéré de la même façon. La présence de l'oubli nous aide à construire nos connaissances individuellement pour éviter l'oubli et bien retenir le savoir. Il nous aide à vérifier que l'on a bien compris l'information, sinon on sait que ce sera vite oublié. Notre construction de la connaissance devient, par conséquent, créative et abondante. On n'encode pas de la même manière et donc la coopération est très utile parce que l'on voit un problème sous plusieurs angles. Si on apprend tout dès que l'on lit quelque chose, l'aspect créatif de la construction du savoir serait perdu. L'oubli est aussi important parce que l'on n'a pas besoin de tout garder dans la mémoire.

Pour conclure ; organiser, récupérer, corriger, mettre en contexte et revoir la connaissance sont des opérations mentales pertinentes pour retenir l'information dans la mémoire.

1.3.1.4 La récupération

Helstrup esquisse trois façons différentes de rechercher ou récupérer l'information de la mémoire ; *l'appel direct*, *la recherche systématique* et par l'information qui *se manifeste toute seule* (Ibid. : 100). La dernière façon nous allons l'appeler « l'appel naturel ». Nous présenterons brièvement les trois ci-dessous.

La première façon, *l'appel direct*, va dire que l'on trouve directement ce que l'on cherche dans la mémoire. La réflexion n'est pas consciente pour retrouver les informations.

La recherche systématique, quand on ne peut pas trouver ce que l'on recherche instantanément, il faut rechercher systématiquement en utilisant plusieurs «patères mentales» différentes.

« L'appelle naturelle » est un processus qui n'est pas sous la contrôle de l'apprenant. Quand, par exemple, il y a un nom qui nous vient à l'esprit, même si on ne l'a pas recherché activement, on a un appel naturel.

« Plus on utilise des patères pour accrocher les contenus à apprendre, plus on a d'adresses pour la récupération d'information plus tard » (Ibid. : 71, notre traduction).

Le trou de mémoire est l'état quand on perd momentanément les points de repères nécessaires. Cela veut dire que l'information actuelle est retirée dans la mémoire mais que l'on n'utilise pas l'adresse correcte pour la récupérer.

Si on a bien encodé l'information, cela veut dire que l'on a bien compris l'information et que l'on a utilisé plusieurs façons pour l'encoder. L'information est donc bien traitée et retirée de la mémoire, (par exemple que l'on a renouvelé et re-testé la connaissance), et par conséquent l'information est facilement récupérée. On peut donc utiliser plusieurs adresses pour trouver la même information. Elle est ainsi bien accessible.

1.3.1.5 La composition et la conduite du processus de l'apprentissage

La préparation, l'encodage, la rétention et la récupération font tous partis du processus d'apprentissage, selon Helstrup. La métacognition contrôle et conduit ce processus (Ibid. : 60). L'apprenant *apprend à apprendre* en utilisant des stratégies d'apprentissage différentes et par la réflexion qu'il fait sur son apprentissage. Qu'est-ce qui marche et ne marche pas ? « L'effort principal consiste à choisir de bonnes stratégies » (Ibid. : 121). Nous n'avons pas l'intention de présenter plusieurs stratégies ici (parce que le sujet est trop vaste pour avoir la place dans ce mémoire), mais nous pouvons donner un exemple, juste pour la clarification de la notion : Une stratégie d'apprentissage est d'enseigner. Si un apprenant apprend à quelqu'un d'autre comment faire quelque chose/ou comprendre quelque chose cela l'aide à mieux comprendre le sujet en jeu, lui-même. (Et cela lui montre aussi s'il n'a pas une compréhension adéquate).

La métacognition n'est donc pas une entité constante, mais c'est une connaissance personnelle qui augmente par la réflexion sur son propre apprentissage. On devient meilleur dans l'utilisation de la métacognition pour mieux apprendre quand on a utilisé plusieurs stratégies et réfléchi sur le processus d'apprentissage.

On dit que la métacognition représente le contrôle du processus d'apprentissage parce que la réflexion sur notre apprentissage nous aide à changer les stratégies que l'on utilise pour apprendre se elles sont moins efficaces.

Helstrup dit que la métacognition comprend deux facteurs : (1) La connaissance personnelle de l'apprenant sur son apprentissage, aussi appelé la *métacognition déclarative*, et (2) la conduite du processus d'apprentissage par l'apprenant, appelé la *métacognition procédurale* (Ibid. : 122).

Selon Helstrup le contrôle/la conduite métacognitive demande une motivation capable à la fois de supporter les échecs et à la fois de relever un défi assez fatigant pendant une longue période (Ibid.).

La composition, l'exécution et le changement de stratégie d'apprentissage exigent une bonne maîtrise de la démarche à suivre et l'efficacité de cette démarche dépend de la connaissance métacognitive. Plus on sait comment se préparer pour l'apprentissage et quelles opportunités on a quant à des opérations comme l'encodage, la rétention et la récupération, alors plus large sera l'arsenal de démarches dans lequel on pourra puiser. L'expérience personnelle est essentielle pour choisir la démarche la mieux adaptée. La connaissance métacognitive, dans ce cas de l'apprentissage, n'est pas une connaissance statique, mais quelque chose que l'on peut apprendre et développer (Ibid. : 121-122, notre traduction).

Comment créer des stratégies d'apprentissage et de mémorisation efficaces et les utiliser de façon tout aussi efficace ? Il faut avoir des connaissances sur la façon de se préparer pour le devoir d'apprentissage mais aussi sur les différents types de codage de la matière et sur la façon de les mémoriser afin qu'ils soient utilisables quelles que soient les circonstances. Si on maîtrise correctement ces aspects, on a la connaissance métacognitive nécessaire pour l'apprentissage (Ibid. : 124).

Helstrup observe qu'il n'y a pas de lien direct entre la connaissance métacognitive de l'apprentissage et les performances d'apprentissage. Plusieurs études ont montré qu'il y a une corrélation statistique significative entre le degré de la connaissance métacognitive et

l'efficacité de l'apprentissage mais que cette corrélation est loin d'être parfaite. Entre autre, la connaissance métacognitive est dépendante de la motivation de l'élève (Ibid. : 133).

Helstrup souligne l'importance de s'intéresser aux expériences des autres apprenants afin que leurs conseils nous aident à bien choisir les stratégies d'apprentissage, à tester notre maîtrise des diverses formes d'apprentissage et de leur mise en œuvre. Il invite les apprenants à adopter une attitude d'ouverture d'esprit envers la matière à apprendre et à accepter de faire des erreurs pour apprendre de celles-ci, sachant que nos fautes sont souvent plus vite relevées par notre entourage que par nous-mêmes. De plus, on peut aussi s'attendre à ce que l'apprentissage en collaboration nous aide à reconnaître et à utiliser nos fautes dans le processus d'apprentissage. C'est ce que l'on appelle *l'apprentissage par dialogue* (Bakhtin 1981) – Le processus d'apprentissage est stimulé par le fait qu'une personne pose des questions, et le dialogue qui s'en suit apparaît alors comme un défi à relever (Helstrup 2000 : 113-114).

Ainsi on voit que la métacognition est pertinente pour mieux apprendre et que l'on acquière cette connaissance ou capacité petit à petit en réfléchissant à son apprentissage. Mais également lorsque l'on parle avec les autres et que l'on voit comment ils font pour apprendre mieux.

1.4 L'implication scolaire de la métacognition

Le cognitivisme fait que l'on est conscient du fait que l'apprentissage est une construction individuelle. Tous les apprenants doivent assimiler ou accommoder les nouveaux savoirs dans leurs schèmes cognitifs. Nous avons vu que cette réalisation a changé la façon d'enseigner. Comme les élèves ne sont pas les *tabula rasa*, on a compris qu'il ne s'agit pas d'une simple transmission de savoir de l'enseignant à l'apprenant par les présentations de l'enseignant. On a compris que l'apprenant doit être actif dans l'apprentissage.

Mais on a aussi compris qu'il ne suffit pas que l'apprenant est actif, il doit aussi comprendre comment il apprend pour apprendre mieux et plus efficacement mais aussi pour avoir la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Par conséquent, il doit acquérir des connaissances métacognitives sur son apprentissage, pour devenir capable d'évaluer le processus (comment il a acquis les savoirs) et le résultat (qu'est ce qu'il a vraiment appris/compris de son apprentissage en jeu).

Ci-dessous, nous aborderons comment on a appliqué la métacognition à l'école. Après nous chercherons comment le CECRL implique la métacognition, et finalement comment Le K06 a fait ceci. Pour le dernier, nous allons nous concentrer sur la métacognition pour les apprenants au collège, parce que c'est la focalisation de notre mémoire.

Même si l'on voit la notion métacognitive « apprendre à apprendre » déjà dans le plan national de 1987 (M87) (la partie générale), nous pouvons voir une augmentation d'intérêt pour ces idées avec le travail du Conseil de l'Europe pour créer un cadre commun de référence pour les langues. Le statut des langues étrangères s'élevait et en 2008 la note dans les langues étrangères comptait pour entrer dans les lycées norvégiens. L'État norvégien a fait cela afin de renforcer les langues étrangères en Norvège. (Dans *Språk åpner dører* de 2007, nous pouvons lire la stratégie que l'Etat a prise pour augmenter la compétence en langue étrangères chez les élèves norvégiens).

Mais les langues étrangères ne semblent pas accessibles à tous les élèves. Beaucoup d'élèves exprimaient des difficultés d'apprentissage avec peu d'heures chaque semaine pour s'entraîner. Le travail pour rendre la matière accessible a donc commencé et surtout la notion « apprendre à apprendre » a eu une importance renouvelée.

Comme on a appris que l'apprentissage est une construction du savoir, on a compris que le plus efficace sera d'aider l'apprenant à apprendre pour qu'il puisse contrôler et guider son apprentissage. Néanmoins, la façon de le faire est moins claire et par conséquent, plusieurs professeurs expriment de l'incertitude envers ce domaine « apprendre à apprendre ». (Hauge 2008).

Les notions comme « auto apprentissage », « autonome », « apprendre à apprendre », « enseignement adapté » (ou TPO en norvégien) et « l'apprentissage pour la vie » sont soulignés dans le plan national de 1997, appelé L97. Et même dans le plan national d'apprentissage de 1987 (M87), nous pouvons lire dans le plan général que : « L'école doit aider les élèves à apprendre à apprendre, c'est-à-dire développer de bonnes habitudes de travail pour qu'ils puissent tout seuls chercher de nouvelles connaissances et informations » (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987 : 43). Néanmoins, il n'y avait pas avant un plan d'apprentissage qui donne autant de place par rapport à l'apprentissage de la langue (que nous appelons métacognition dans ce mémoire) que le K06. Ici 'apprentissage de la langue (c'est-à-dire apprendre à apprendre une langue) est un des trois domaines principaux.

Il n'y a pas une seule façon de travailler la métacognition et on n'a pas créé une méthode commune à appliquer pour tous les écoles norvégiennes à propos de la métacognition. Comme nous verrons plus tard, le K06 ne contient pas des méthodes mais seulement des objectifs de compétence qu'il faut essayer d'atteindre. C'est donc la réflexion et la responsabilité de chaque professeur de mettre la métacognition en pratique dans sa classe.

Toutes les activités où l'on évalue ce que l'on a appris et comment l'on a appris sont des activités métacognitives. Il y a beaucoup de façons et méthodes à utiliser pour une telle réflexion.

Les professeurs qui ont appliqué la réflexion métacognitive en classe, les font, entre autre, de la façon suivante :

Le professeur donne l'espace pour que les apprenants puissent :

1. Se concentrer sur l'apprentissage (faire attention, lier aux schèmes cognitifs)
2. Planifier leur apprentissage (créer de buts, comprendre le but d'un devoir, organiser l'apprentissage)
3. Evaluer leur apprentissage (comment et combien ils ont appris) (Brown 2000 : 133).

Tout ceci trouve sa légitimité dans le K06.

On a réalisé que si l'on veut que l'apprenant prenne charge son propre apprentissage, il faut qu'il sache ce que cela veut dire. Il doit notamment savoir comment fonctionne la mémoire. C'est donc la responsabilité du professeur que de créer des activités qui stimulent les savoirs cognitifs.

Il doit rendre ce qui est normalement implicite, explicite. Les apprenants peuvent apprendre les uns des autres aussi. Des discussions sur les stratégies utilisées pour acquérir des connaissances seront utiles pour les apprenants mais aussi pour le professeur, tant qu'il peut comprendre comment ses élèves pensent et tant qu'il peut les aider à travailler plus efficacement.

Dans les écoles norvégiennes, il faut donner un enseignement à chaque élève sur le niveau où l'élève se trouve par rapport à un sujet d'apprentissage. Ceci est appelé

l'enseignement adapté. Cela trouble beaucoup de professeurs parce qu'ils sentent qu'ils n'ont pas assez de temps pour aider 30 élèves avec des niveaux et besoins différents. Mais apprendre à apprendre aide l'enseignement différencié. Si l'élève sait qu'il a besoin de telle ou telle chose, c'est plus facile de l'aider. Et il peut trouver de l'aide chez les autres apprenants aussi.

Les activités métacognitives assurent la cohésion du dispositif pédagogique. Incarnées par une fiche, dite base de coordination, elles permettent à l'élève, en se repérant dans le cours de la séquence didactique, de s'interroger sur la progression de ses propres apprentissages (Grangeat 1997 : 108).

Le but d'utiliser la métacognition avec les élèves et de les rendre plus efficace dans leur propre apprentissage et de les rendre autonome pour qu'ils puissent apprendre tout leur vie.

« La réussite des apprentissages, c'est toujours améliorer l'autonomisation » (Ibid. : 97).

Nous avons vu que l'aspect « apprendre à apprendre » était introduit en 1997 dans les écoles norvégiennes par le plan national pour l'école primaire. Mais la façon de le faire est moins claire et beaucoup de professeurs ne savent pas comment travailler cet aspect « apprendre à apprendre » en classe de langues étrangères.

1.4.1 La métacognition dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECRL est publié en 2001. C'est un document qui tente à rendre l'enseignement et l'apprentissage des langues plus cohérente, transparente et utile pour les pays membres de Conseil de l'Europe. « Le CECRL donne une échelle commune pour les pays européens. L'échelle se base sur les compétences langagières suivantes ; l'écoute, la lecture, la production orale, l'interaction orale et la production écrite. » (Udir.no. visité le 5 novembre 2012). Il donne une base commune pour l'enseignement des langues. Le CECRL donne une échelle de compétence langagière globale des niveaux A1 à C2. Cela facilite la mobilité des citoyens entre les pays. Si un apprenant se trouve au niveau B2 (avancé ou indépendant), tous les administrations dans l'Europe savent où il se trouve (approximativement) par rapport à la langue cible.

Tout cela rend l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation plus standardisés, qui est un avantage par rapport à la mobilité des personnes et des connaissances entre les pays. On utilise les mêmes notions concernant l'apprentissage, l'enseignement et évaluation. Ceci rend l'éducation langagière plus professionnelle.

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes (Conseil de l'Europe 2001 : 9).

Le Cadre décrit les compétences générales individuelles. Elles reposent sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi que sur les savoirs-apprendre.

Dans le CECRL nous voyons bien les traces métacognitives ;

On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : **Pré-planification**, **Exécution**, **Contrôle** et **Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation (Ibid. : 48).

Nous trouvons aussi la notion « apprendre à apprendre » dans le CECRL. Cela veut dire que l'apprentissage autonome est encouragé pour tous les apprenants dans l'Europe.

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et des ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources (Ibid. : 110).

Le CECRL donne aussi une formule de comment devenir un apprenant autonome et comment prendre en charge son propre apprentissage;

6.4.6.5 En ce qui concerne la capacité à apprendre, on attendra/exigera des apprenants qu'ils développent leur **capacités à apprendre** et leurs **aptitudes à la découverte** lorsqu'ils acceptent la **responsabilité** de leur propre apprentissage (...)

- a. comme une simple « retombée » de l'enseignement et de l'apprentissage, sans dispositions ni planifications particulières
- b. en transférant progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux élèves et étudiants et en les encourageant à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants
- c. en élevant systématiquement le degré de conscience qu'a l'apprenant du processus d'enseignement /apprentissage dans lequel il est engagé
- d. en invitant les apprenants à participer à l'expérimentation de démarches méthodologiques différentes

e. en obtenant des apprenants qu'ils identifient leur propre style cognitif et développent leurs propres stratégies d'apprentissage en conséquence » (Ibid. : 114).

L'apprentissage pour la vie est aussi souligné dans le CECRL.

En outre, une fois admis que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial (Ibid. : 11).

Les savoir-apprendre (...) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, soit une autre culture, soit d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues » (Ibid. : 17).

Nous voyons aussi les principes cognitivistes dans le CECRL et notamment que l'apprentissage est une construction individuelle.

En examinant la dimension verticale du *Cadre de référence*, il ne faut pas oublier que le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel. Il n'y a pas deux usagers d'une langue, qu'ils soient locuteurs natifs ou apprenants étrangers, qui aient exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon (Ibid. : 20).

Par rapport à notre hypothèse, nous voyons que le CECRL aussi souligne l'importance de l'efficacité dans l'apprentissage langagière ; « On a pu utiliser le mot « stratégies » avec des sens différents. On l'entend ici comme l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum » (Ibid. : 48).

Donc, nous avons vu que le CECRL soutenu un apprentissage où les élèves apprennent à apprendre pour devenir de bons (c'est-à-dire efficaces) apprenants des langues étrangères.

1.4.2 La métacognition dans le Plan national d'apprentissage pour les langues étrangères

Ci-dessous, nous montrerons les aspects métacognitifs dans le plan national d'apprentissage, le K06. Comme dit précédemment, le plan national d'apprentissage actuel, *La Promotion de la connaissance*, est mis en place l'automne 2006. Le plan contient des objectifs de

compétences pour toutes les matières qui sont enseignées dans l'école primaire et secondaire. Nous nous intéresserons uniquement à la partie qui traite les langues étrangères dans ce plan et c'est la partie concernant le collège qui sera traitée, étant donné que nous avons fait notre recherche dans un collège norvégien. Notre objectif est donc de montrer les idées métacognitives dans le K06 concernant l'apprentissage des langues étrangères.

Nous commencerons par une petite introduction sur la structure de chaque matière. Tous les plans pour les différentes matières ont la même structure. Il commence par une partie intitulé *L'intention de la matière*. Ici nous pouvons lire pourquoi cette matière est importante et pour l'élève, son éducation personnelle et pour la société norvégienne.

Et puis, *Les domaines principaux de la matière*. Ici est expliqué la structure et les différents domaines du plan d'apprentissage pour les langues étrangères.

Après est listé combien des heures du français (ou une autre langue étrangère) sont enseignées (au collège il y a 227 heures de français au total). Cette partie est donc appelée *Heures d'enseignement* (notre traduction).

Et puis, nous avons le domaine de *Les compétences de base de la matière*. Dans toutes les matières il faut s'entraîner à s'exprimer à l'oral et à l'écrit, à lire, à compter, et à l'utiliser les outils digitaux. (Ceux-ci sont les compétences de base de la matière). Nous n'allons pas aborder cette partie parce que même s'il faut évidemment utiliser la métacognition pour conduire l'apprentissage de ces compétences aussi, ce qui est écrit ici est plus indirect par rapport à la métacognition.

Ensuite, nous trouvons *Les objectifs de compétences de la matière*. Les objectifs sont catégorisés sous les titres des domaines principaux. Pour les langues étrangères ils sont ; *L'apprentissage de la langue*, *Communication*, et finalement, *Langue, culture et société*. Les objectifs de compétence représentent les objectifs qu'il faut obtenir après les trois années au collège. C'est la responsabilité du professeur de s'assurer que tous les objectifs de compétence sont traités depuis les trois années au collège.

Enfin, nous trouvons le titre *Evaluation dans la matière*. Ici nous pouvons lire comment l'évaluation sommative ou finale sera faite.

Maintenant que nous avons montré la structure du plan d'apprentissage pour chaque matière, nous avons l'intention de montrer les aspects métacognitifs dans le plan pour les langues étrangères en utilisant la même structure.

Sous *L'intention de la matière* nous trouvons toutes les bonnes raisons pour apprendre une langue étrangère. Les pensées qui sont clairement métacognitives sont les suivantes :

L'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère se base sur l'expérience des apprentissages de langue antérieurs dans et à l'extérieur de l'école. Quand on est conscient de la stratégie à adopter pour apprendre une langue étrangère, et de celles qui nous aident à comprendre et à être compris, l'acquisition de la connaissance est rendue plus facile et plus intéressante. Il est aussi pertinent de se fixer des objectifs pour son apprentissage, de trouver comment y parvenir et d'évaluer son propre usage de la langue. Développer sa capacité à apprendre une langue étrangère peut aussi résulter d'une amélioration de la connaissance de sa langue maternelle ; c'est donc important pour son développement personnel. Le désir de bien maîtriser une langue étrangère doit favoriser la motivation et l'apprentissage et la conscience dans plusieurs langues et plusieurs cultures, contribuer au plurilinguisme et donner une base pertinente de l'apprentissage pour la vie (Kunnskapsdepartementet 2006:101, notre traduction).

Sous *Les domaines principaux de la matière*, c'est le domaine *L'apprentissage de la langue* qui nous intéresse. Ce qui est écrit là, donne la base de ce mémoire.

Le domaine *L'apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et de son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables, par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Ibid.: 102, notre traduction).

Ceci est un bon exemple de la métacognition mise en pratique à l'école. Les élèves doivent apprendre de faire une évaluation de tous les aspects de l'apprentissage, et à conduire leur apprentissage. Le but est que ceci améliore leurs résultats scolaires.

Sous *Les objectifs de compétence de la matière* nous trouvons les objectifs métacognitifs sous *L'apprentissage de la langue*. Il y en a quatre. Nous pouvons donc lire sous

Les buts de compétences dans la matière après la 10^{ième} année

L'apprentissage de langue

Le but pour l'enseignement est que l'élève sache :

- profiter de ses propres expériences d'apprentissage de langue dans son apprentissage de la nouvelle langue
- reconnaître des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible et utiliser ceci dans son propre apprentissage de langue
- utiliser des outils digitaux et d'autres outils d'aide
- décrire et évaluer son propre travail pour apprendre la nouvelle langue (Ibid. : 104)

En effet, si nous regardons de près le troisième objectif, nous voyons qu'il ne s'agit pas d'un objectif métacognitif clair. Si nous ajoutons « *réfléchir à son utilisation des outils digitaux* », sera un objectif tout à fait métacognitif.

Les objectifs listés ci-dessus sont les bases pour ce que nous avons fait en classe pour tester notre hypothèse ; *Les élèves apprennent mieux le français en utilisant des stratégies métacognitives.*

1.5 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons vu comment le cognitivisme a inspiré l'apprentissage métacognitif. Les professeurs ont vu que les élèves sont des êtres actifs qui construisent leur propre connaissance et que la cognition mûrit avec l'âge (Cf. Piaget **1.1.1.1**), et donc c'est important que le professeur sache à peu près où l'élève se situe dans son développement. Le professeur doit aider et faciliter l'apprentissage de l'élève en donnant un enseignement juste un peu au-dessus du niveau où se trouve l'élève (Cf. Vygotski et *la zone proximale de développement*, paragraphe **1.1.1.2**). La métacognition donne un aspect en plus, elle dit qu'il faut rendre explicite tous (ou presque tous) les processus cognitifs qui sont appliqués dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. C'est la seule façon pour que l'élève soit autonome et capable de prendre en charge son propre apprentissage. Et la seule façon pour l'élève d'être capable d'apprendre toute la vie. Nous avons abordé la théorie de Helstrup, *l'apprentissage par résolution* (voir paragraphe **1.3.1**), où nous avons appris les cinq étapes cognitives pour apprendre quelque chose de nouveau, notamment la préparation, l'encodage, la rétention, la récupération et finalement, celle qui guide et conduit tous ces processus, la métacognition.

Et puis, nous avons cherché les idées métacognitives dans le CECRL et le K06. Nous avons vu que le travail de Conseil de l'Europe sur *Le cadre commun de référence pour les langues* a beaucoup influencé notre *plan national d'apprentissage*, le K06. Et que l'État norvégien a créé un plan de stratégie pour renforcer les connaissances des langues étrangères dans les écoles norvégiennes.

Tout ceci constitue un cadre solide, mais les pratiques en classe sont toujours un peu vagues. Plusieurs professeurs expriment le sentiment de ne pas avoir suffisamment de connaissances sur les processus mentaux pour faire un bon enseignement sur l'*apprendre à apprendre*. Comment faire un tel enseignement, concrètement ? Dans le prochain chapitre, nous montrerons comment nous avons appliqué les idées métacognitives dans une classe de français en dixième.

2 Présentation des données

2.1 Introduction

Dans ce chapitre nous présenterons toutes les activités métacognitives faites en classe qui constituent les données de cette recherche et ce mémoire.

Le chapitre s'organise comme suit : nous commençons par une présentation de ce chapitre et le contenu principal (2.1).

Dans la première partie du chapitre, nous présenterons la recherche que l'on a faite. Nous expliquerons le contexte (où et quand on a fait la recherche (2.2.1) et pourquoi (2.2.2). Dans paragraphe 2.2.3, nous présenterons notre hypothèse (2.2.3), et nous expliquerons la méthodologie/ le design que l'on a appliquée (2.2.4). Nous écrirons un peu sur l'information que l'on a donnée aux parents et aux élèves concernant notre recherche (2.2.5). Finalement dans cette section, nous décrirons le point de départ pour le chercheur et ses informateurs (2.2.6).

Dans la deuxième partie, nous présenterons ce que l'on a fait en classe pendant l'année scolaire (06/07), les activités qui constituent les données de la recherche. Nous présenterons ainsi les méthodes appliquées (2.3), et nous justifierons les activités qui fournissent le journal de bord (2.4). Ensuite, nous décrirons les activités d'apprentissage de journal de bord et ses déroulements en classe (2.5). Et puis, nous montrerons l'entretien enregistré (2.6) et les questionnaires (2.7). Enfin, nous présenterons les notes des élèves de mi-semester et de la fin de l'année (2.8).

Nous terminerons ce chapitre par une conclusion (2.9).

2.2 La recherche

2.2.1 Le contexte/notre cas

Nous avons fait notre recherche dans un collège près d'Oslo, dans une situation socio-économique privilégiée. (L'école reste anonyme pour prendre soin à nos informateurs (élèves)). Nous avons suivi une classe de français de dixième de dix-huit élèves pendant une

année (automne 06/ printemps 07). Les élèves viennent de trois classes différentes. Nous étions leur professeur de français depuis février 2006. La classe était assez homogène par rapport à l'éducation et l'ethnicité (que des élèves d'ethnicités norvégiennes).

Tous les élèves ont décidé d'avoir une note chaque semestre, mais la note ne compte pas pour l'entrée au lycée. Rappelons que c'était la dernière année que la note en langue étrangère ne comptait pas pour l'entrée au lycée.

Rappelons aussi que le nouvel plan national d'apprentissage est mis en œuvre l'automne 2006, notamment *La promotion de la connaissance* (le K06). Au lieu d'avoir des sujets spécifiques à travailler, il y a des connaissances qu'il faut essayer d'atteindre.

2.2.2 De la théorie à la pratique

Le sujet de la recherche est *la métacognition*. Et comme nous avons dit, dans le K06, *Apprentissage de la langue* contient des aspects métacognitifs. Il s'agit *d'apprendre à apprendre*.

Tous les professeurs d'une langue étrangère doivent mettre en pratique en classe ce domaine du K06. Mais notre expérience et aussi plusieurs études (par exemple celle de Randi Hauge, 2008) ont montré qu'il y a un manque des connaissances chez les professeurs et les élèves concernant ce domaine. Même dans la recherche éducative il manque de solides recherches sur ce phénomène, et il n'y a pas des résultats conclusifs (Helstrup 2000 : 133). Il nous semble un peu étonnant que même si l'apprentissage de la langue et la métacognition ont une place aussi importante (un des trois domaines principaux dans le K06 pour les langues étrangères), on n'a pas des recherches prouvant l'utilité de ce phénomène. Nous concluons donc qu'il y a un besoin de plus de recherche et plus de connaissance sur l'utilisation de la métacognition à l'école. Nous savons que notre contribution est assez faible mais nous souhaitons montrer comment ce travail a fonctionné pour nous ; quels avantages et, peut-être, défis nous avons eu et quel groupe d'élève profite de ce travail.

Pour qu'une recherche soit justifiable, c'est important qu'il n'y ait pas une saturation par rapport au sujet de la recherche. Nous pensons que nous avons montré que ce n'est pas du tout le cas par rapport à la métacognition comme outil dans l'apprentissage.

Néanmoins, notre but n'est pas de souligner le manque de connaissance mais, comme dit précédemment, de voir comment l'apprentissage de la langue ou la métacognition affecte l'apprentissage de nos élèves. Les élèves apprennent-ils mieux dès qu'ils ont cette connaissance et capacité métacognitive ?

2.2.3 L'hypothèse

Notre hypothèse est donc la même que l'explication dans le K06 sur le domaine *Apprentissage de la langue* sauf que nous avons supprimé « *pourrait améliorer* », nous disons *améliore*, pour avoir une vraie hypothèse.

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – *améliore* (notre modification) le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction).

Pour savoir si l'hypothèse peut être vérifiée ou invalidée, nous avons mis en pratique un apprentissage métacognitif dans notre classe de français.

2.2.4 La recherche qualitative

Nous avons décidé de faire une recherche qualitative avec une méthodologie flexible parce que nous pensons que les données qualitatives vont fournir des informations plus profondes par rapport à l'hypothèse.

Il n'y a pas des règles claires et strictes pour faire une recherche qualitative. Mais il y a des traits communs : Les données sont les plus souvent montrées à l'aide des mots, au lieu des nombres et statistiques (comme dans les recherches quantitatives), et les plus souvent, il n'y a pas le même contrôle avant et pendant la recherche. La recherche se développe pendant son déroulement (Robson 2002 : 5). C'est fréquent d'utiliser une triangulation, c'est-à-dire d'utiliser plusieurs méthodes (par exemple l'observation, des interviews et des documents) pour voir une cohérence par rapport aux résultats qu'ils fournissent (Ibid. : 174), pour assurer la fiabilité des données.

Quelques méthodologies flexibles utilisent aussi des méthodes où les données sont des nombres mais toujours avec des méthodes non-numériques.

Nos données sont des réflexions de nos élèves. Ils évalueront l'enseignement et l'apprentissage en classe et ils écriront dans leur journal de bord personnel. Nous donnerons un questionnaire au début et un à la fin de l'année scolaire. Tous ces méthodes récoltent des données sur l'apprentissage de la langue (ou la métacognition).

Nous savons que les données peuvent être catégorisées et analysées quantitativement aussi, mais nous pensons que les données seront plus visibles si elles restent des mots et si elles sont traduites en mots. Néanmoins, lorsque nous faisons un résumé après chaque activité d'apprentissage, avec les réflexions des élèves sur celle-ci, nous résumions en utilisant les nombres (les fractions) pour montrer dans une façon claire et efficace les jugements généraux des élèves sur l'activité. (Ceci ne constitue pas notre analyse de données, c'est juste une présentation et une conclusion des réponses des élèves. L'analyse sera présentée et discutée dans le chapitre d'analyse. Le centre de notre attention n'est pas les jugements des élèves (ce qu'ils aiment le mieux) mais comment ils évaluent leur apprentissage et s'ils deviennent plus efficaces).

Nous utilisons la triangulation des méthodes pour assurer la validité et la fiabilité de notre recherche. Le fait que l'on récolte des réflexions diverses sur des activités d'apprentissage variées, en utilisant des différentes méthodes de recherche, notamment le journal de bord, l'entretien enregistré et les questionnaires avec des questions ouvertes, renforce la fiabilité de notre recherche.

Nous pensons donc que les données que l'on va récolter peuvent être considérées comme valides et nous espérons avoir la capacité de faire une analyse fiable des deux élèves choisis. Pour que le lecteur puisse avoir la possibilité de valider notre recherche et analyse, nous allons mettre toutes les données de nos deux élèves en annexe.

Nous pensons que le travail en classe reste « normal » mais que la réflexion autour de ce travail est effectuée du mieux possible. Il est aussi effectué de façons différentes pour équiper nos élèves de la capacité métacognitive. Ce sont ces réflexions qui deviennent nos données de recherche.

Nous pensons que notre enseignement est en lien avec le K06 et nous nous sommes inspirés de tout ce que l'on a appris pendant la formation pédagogique et didactique à l'université d'Oslo (PPU) pendant l'année 2004-2005. Cela comprend l'enseignement communicatif (voir paragraphe 1.2 dans ce mémoire) et la notion de l'apprentissage comme construction et compréhension (voir paragraphe 1.1.1) chez chaque apprenant.

Nous avons interprété ce qui est écrit sous *Apprentissage de la langue* à la lumière du cognitivisme et des théories métacognitives.

2.2.5 Consentement informé

Notre recherche de l'apprentissage métacognitif est donc justifiée par le K06, et à cause de cela c'est moins difficile à convaincre les parents et les élèves que c'est important de le faire en classe.

Néanmoins, nous avons distribué une feuille où nous avons expliqué ce que nous prévoyions de faire, comment et pourquoi, pour que les parents et les élèves puissent choisir s'ils étaient d'accord de suivre cette étude ou non, et signer. Les élèves et l'école resteront anonymes.

Pour que les réflexions des nos élèves soient valides, nous avons souligné que leurs réponses ne seront pas notées. Nous avons aussi fait plusieurs récoltes des données durant toute l'année scolaire, donc nous pensons que la situation de la recherche n'est pas trop présente dans la pensée de nos élèves. Et, surtout, que les différentes récoltes peuvent être utilisées pour voir une cohérence dans leurs réponses, ou pas. Et cela nous aide donc à valider ou invalider notre hypothèse.

2.2.6 Le point de départ pour le chercheur et ses informateurs

Notre classe de français était une de trois classes de français dans ce collège. Nous étions leur professeur de français depuis février 2006. Avant, la classe a suivi un enseignement assez traditionnel, dans le sens que c'est le professeur qui dirige et décide ce qui sera fait en classe. Nous estimons (et c'est aussi ce que les élèves disent) qu'ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur ce qu'ils font en classe et sur la façon dont ils apprennent. Et ils n'ont pas fait beaucoup d'exercices d'expression libre.

Nous avons obtenu notre diplôme de professeur en décembre 2005. Donc, nous n'avons pas beaucoup d'expériences comme professeur et notre façon de travailler et penser pédagogiquement été un mélange entre ce que l'on avait appris au PPU et nos propres expériences. Nous avons aussi fait des études de psychologie donc nous avons un peu connaissance de la cognition humaine.

Nous pensons que notre manque d'expertise rend la recherche plus valable dans le sens que le point de départ pour un tel travail ressemble à celui d'autres professeurs et leur niveau de connaissance du travail métacognitif en classe.

2.3 Méthodes appliquées en classe

Notre analyse va se baser principalement sur les données des journaux de bord, c'est-à-dire, les réflexions sur l'apprentissage que nos élèves ont fait par rapport aux activités d'apprentissage. Nous avons choisi cinq de ces entrées de journal pour montrer (une éventuelle) progression dans leur manière d'évaluer leur propre apprentissage, et pour savoir s'ils apprennent mieux le français en faisant ce travail métacognitif.

De plus, nous avons utilisé la triangulation de méthodes, c'est-à-dire, utilisé plusieurs méthodes pour soutenir la fiabilité de l'analyse. Ces méthodes ne sont que de support par rapport aux journaux de bord. Elles sont les suivantes ;

1. Nous avons donné *un questionnaire* lors d'un des premiers cours où les élèves devaient écrire ce qu'ils savent sur la manière dont on apprend une autre langue. Ceci pour voir leur point de départ par rapport à la métacognition liée à l'apprentissage.

Après que nos élèves aient répondu, leurs réponses ont été rassemblées.

2. Nous avons fait *une présentation* sur le fonctionnement de la cognition humaine (évidemment simplifié) et de la métacognition et comment on peut apprendre quelque chose efficacement. Ceci pour leur donner une idée de l'apprentissage et comment notre cerveau fonctionne par rapport à l'apprentissage. Et pour établir un *fondement* par rapport à l'apprentissage et la réflexion sur celui-ci (voir paragraphe 1.3.1.1 dans ce mémoire).

3. Après chaque cours nous avons fait un « *entretien métacognitif* » pour rendre explicite la façon dont on apprend et pour habituer nos élèves à faire ceci eux-mêmes avec les différents

activités d'apprentissage. Un de ces entretiens a été *enregistré*. Nous allons donner un résumé de celui-ci dans la partie suivante.

4. Lors du dernier cours, les élèves recevaient *le même questionnaire* qu'au début de l'année scolaire, afin de voir s'il y avait un progrès dans cette classe ou non par rapport à leur niveau de réflexion et leur compréhension concernant l'apprentissage d'une langue étrangère.

5. Pour vérifier s'ils apprennent mieux, nous devons voir leur acquisition langagière. Donc nous avons comparé leur *note* au mi-semestre avec celle de la fin du semestre (la fin de l'année scolaire).

2.4 Le journal de bord et la sélection des activités

Les cinq entrées dans le journal de bord sont les suivantes ;

1. Projet de groupe: La francophonie
2. Grammaire : L'article partitif
3. Test oral du chapitre « L'amour toujours » dans leur manuel de français ; *Chouette nouvelle*
3
4. Dialogues (sujet libre)
5. Grammaire : Les adjectifs

Nous pensons que les activités d'apprentissage sont subordonnées à l'importance de l'activité métacognitive reliée à l'activité d'apprentissage. Par conséquent, nous avons choisi les activités en considérant des facteurs différents mais qui toutes peuvent rendre la connaissance de l'apprentissage plus profonde chez les élèves.

Le projet « la francophonie » est fait pour savoir si les élèves trouvent fructueux l'apprentissage en groupe. C'est une façon d'apprendre et nous savons que la théorie de Vygotski souligne l'apprentissage en groupe (voir paragraphe **1.1.1.2**). Le professeur a donc aussi envie de voir l'utilité du travail en groupe par rapport à l'apprentissage.

Nous avons choisi la grammaire et **l'article partitif** pour montrer une autre façon d'apprendre. Le professeur a une tendance à vouloir tout expliquer aux élèves avant qu'ils

commencent à faire les exercices. Helstrup souligne l'importance que l'élève *cherche* la réponse d'une question, au lieu de seulement recevoir la réponse (voir paragraphe 1.3.1). Pendant le PPU, le fait de structurer l'apprentissage de cette façon était aussi souligné. Nous avons donc fourni aux élèves uniquement le sujet d'apprentissage et c'était à eux de choisir comment apprendre/comprendre l'article partitif.

Le test oral sur le thème de « l'Amour toujours » a été choisi pour que les élèves puissent subir un enseignement assez traditionnel, c'est-à-dire, dirigé et planifié par le professeur. Nous savons qu'ils avaient besoin d'apprendre la prononciation. (Le professeur précédent n'avait pas une formation en français suffisante pour parler spontanément en classe).

Pour nous c'était aussi important de savoir si les élèves travaillent mieux et donc apprennent plus s'ils savent qu'ils seront testés après l'apprentissage de la prononciation. Durant cette période, nous avons aussi décidé de changer leurs places. Ils avaient choisi eux-mêmes jusqu'à ce jour et il y avait trop de bruit pour avoir un bon apprentissage, selon nous.

Nous pensons que réfléchir sur l'apprentissage de la prononciation comme tel et réfléchir comment est-ce qu'ils sont envie d'avoir leur environnement d'apprentissage sera utile et augmentera leur capacité de la réflexion métacognitive. Aussi, cette activité montre la complexité psychologique de la classe. Nous savons que les élèves se positionnent par rapport à l'un et l'autre. Souvent ils agissent différemment par rapport à leur volonté profonde pour ne pas perdre la face. Cela affecte bien sûr l'apprentissage et nous voulons savoir si les élèves en ont conscience.

Nous avons décidé de faire **les dialogues** parce que les élèves avaient besoin de perfectionner leur prononciation, et surtout, ils avaient besoin de s'entraîner à parler et de créer des phrases oralement. C'est eux qui ont souhaité travailler la prononciation. (Mais nous étions d'accord qu'ils en avaient besoin). Comme il est souligné sous *l'Apprentissage de la langue* les élèves doivent planifier leur apprentissage et l'évaluer. Ainsi, nous avons décidé qu'ils devraient créer des objectifs, choisir comment y parvenir et évaluer le processus et le résultat de leur travail. Nous voulions savoir l'utilité perçue par les élèves et nous-mêmes nous avions aussi envie de savoir comment les élèves fonctionnaient par rapport à ce travail plus autonome.

Finalement, nous avons choisi encore la grammaire et cette-fois ci les **adjectifs**. La raison de ce choix était le fait que toutes les classes de français doivent avoir le même test de semestre. Et comme nous savions que les adjectifs seront un des sujets du test, nous nous sentions obligé de préparer nous élèves. En même temps, nous avons envie de savoir si les élèves utilisent les corrigés du test pour apprendre ou s'ils étaient indifférents de nos commentaires. Selon Helstrup, il y a des informations prépondérantes dans les critiques que les élèves doivent s'entraîner à bien recevoir et utiliser dans leur apprentissage personnel (2000 : 44).

Nous voyons que la sélection des activités d'apprentissage est faite pour fournir aux élèves différents apprentissages mais aussi pour informer le professeur par rapport à l'évaluation faite par les élèves des divers apprentissages. Et elle est faite en accord avec les sujets d'apprentissage traité au test de fin de semestre et les objectifs dans le K06.

2.5 Le déroulement des activités d'apprentissage qui fournissent le journal de bord

A propos du travail réalisé dans le journal de bord, nous avons traduit leurs réponses en lien avec les cinq ensembles de ces activités (introduites dans la partie précédente). Les élèves ont écrit en norvégien dans leur journal de bord, pour avoir la possibilité de s'exprimer librement. Dans cette partie nous allons expliquer les cinq activités et leur déroulement et donner un résumé des réponses des élèves.

Nous avons décidé de faire une réflexion sur chaque activité d'apprentissage, une avant le travail – là nous parlons de nos attentes par rapport à l'apprentissage, et une après l'activité – là nous parlons de ce qu'on a appris, si c'était une bonne méthode ou non.

Au début de l'année ils ont collé dans leur cahier les objectifs des compétences (listés dans le K06), pour bien savoir les buts à atteindre avant la fin de l'année scolaire.

2.5.1 Projet : La Francophonie

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération

avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

Nous avons envie de commencer à travailler la capacité métacognitive avec un projet sur la francophonie.

Comme c'est un projet, nous espérons que les élèves pourront découvrir les aspects positifs et (peut-être aussi) négatifs de l'apprentissage en groupe par rapport à l'apprentissage individuel.

Nous avons discuté ensemble et décidé d'apprendre plus sur la francophonie (sur les pays francophones, où l'on parle français). Selon le programme national d'apprentissage les élèves doivent avoir des connaissances plus larges que la langue française. Ils doivent entre autres avoir quelques connaissances sur la culture de la langue cible.

Nous avons réfléchi sur une façon progressive et intéressante pour les habituer aussi à parler devant la classe lors des cours de français. Cette fois-ci ils pouvaient le faire en norvégien, mais ils devaient écrire en français, visiter des sites français et apprendre quelque chose sur les pays francophones.

Chaque élève devait choisir un pays et trouver un ou deux autres élèves qui avaient envie de savoir plus sur ce pays. Le projet était limité à deux semaines de travail.

Nous avons fait un grand panneau. Ils pouvaient reprendre quelques extraits tirés d'Internet mais tout ce qui était sur le panneau devait être en français. Une fois le travail avec le panneau terminé, tous les groupes ont dû raconter à la classe ce qu'ils ont appris sur le pays qu'ils avaient choisi. Ils pouvaient donc parler en norvégien parce qu'ils n'avaient pas encore l'habitude de parler en français. Nous n'avons pas envie qu'ils se sentent incapables, nous avons donc choisi une méthode en douceur pour le début de l'année.

2.5.1.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous avons travaillés étaient les suivants ;

Sous Apprentissage de la langue :

Le but pour l'enseignement est que l'élève sache :

- profiter de ses propres expériences d'apprentissage de langue dans son apprentissage de la nouvelle langue
- reconnaître des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible et utiliser ceci dans son propre apprentissage de la langue
- utiliser des outils digitaux et d'autres outils d'aide
- décrire et évaluer son propre travail pour apprendre la nouvelle langue

Sous *Communication* :

Le but pour l'enseignement est que l'élève sache :

- trouver des informations pertinentes et comprendre le contenu principal dans les textes écrits et oraux, des textes adaptés et des textes authentiques dans des genres différents
- écrire des textes qui racontent, décrivent ou informent

Sous *Langue, culture et société* :

Le but pour l'enseignement est que l'élève sache :

- comparer quelques aspects des traditions, des coutumes et des façons à vivre de la zone linguistique et de la Norvège
- parler des langues et des aspects géographiques dans la zone linguistique

(Kunnskapsdepartementet 2006 : 104, notre traduction)

Nous savons que les deux derniers objectifs devraient être effectués en français, mais nous savons aussi que nos élèves croient qu'ils ne peuvent pas parler en français. Nous avons envie de les rendre plus à l'aise et leur donner un vocabulaire convenable avant d'attendre d'eux de faire une présentation en français devant la classe.

Après les deux semaines de travail et leurs présentations, nous leur avons demandé d'écrire dans leur journal de bord ce qu'ils ont pensé de cette façon d'apprendre.

2.5.1.2 Les questions posées dans le journal de bord

Les questions étaient les suivantes :

1. Comment as-tu trouvé ce projet de travail ?
2. Est-ce que tu as appris quelque chose ?
3. Donne-toi une note sur le processus de travail et une sur le résultat final c'est-à-dire sur ce que tu as appris, sur ta présentation orale et sur le produit que vous avez créé pour le panneau.

Les élèves devraient donc faire une réflexion métacognitive sur le processus : comment ils ont trouvé le travail, comment ils ont travaillé, qu'est-ce qu'ils ont appris, le résultat (quelle note ils ont mérité par rapport au processus et par rapport au résultat).

2.5.1.3 Résumé des données sur *La Francophonie*

La plupart de la classe a aimé le projet. Ils ont aimé faire quelque chose qu'ils n'avaient pas fait auparavant en classe de français. La majorité d'entre eux a aussi dit qu'ils n'ont pas assez appris du français pendant ce travail mais que, par contre, ils ont beaucoup appris sur les pays et les départements francophones.

Il y en a 3 qui n'ont pas aimé ce travail. Un élève l'a trouvé chaotique, un pas assez efficace donc inutile et le troisième l'a trouvé ennuyeux (on verra pourquoi dans l'analyse des données).

Le professeur pense que 3 élèves ont été trop « gentils » avec les notes envers eux-mêmes tandis que 4 élèves ont été trop sévères envers eux-mêmes. Donc 9 élèves ont noté presque comme le professeur (un élève était absent, un autre n'a pas répondu à la question).

2.5.1.4 Réflexion du professeur à l'automne 2006

Pour nous, c'était étonnant que nos élèves ne demandent pas quels critères ils devaient utiliser pour s'évaluer. Étaient évidents pour eux ? Étaient-ils indifférents à cette question ? Étaient-ce comme cela qu'ils voyaient la notation ? Croyaient-ils que le professeur donnait une note comme cela, sans même réfléchir à un barème ?

Les réponses de mes élèves me montraient qu'ils ont beaucoup aimé le projet et le travail en groupe mais ils pensaient aussi que c'est l'apprentissage de français qui est le plus important dans la classe de français et ils estiment inutile de faire un travail qui ne fournisse pas un tel apprentissage.

Ils nous montraient aussi qu'il faut avoir assez de temps pour travailler comme cela. Plusieurs ont dit qu'ils n'ont pas assez appris à cause de peu de temps donné au travail. Ils se sentaient un peu stressés.

2.5.2 Grammaire : L'Article Partitif

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

La direction de l'école souhaite que tous les professeurs de langues étrangères fassent à peu près les mêmes choses. Ainsi, pour le test du semestre, les élèves auront le même test. Le test devra comprendre différents exercices de grammaire (comme les verbes en présent etc.), un exercice de compréhension et un de l'écriture. Nous devons donc suivre en classe la même progression que les autres classes de français.

C'était le moment d'aborder avec les élèves l'article partitif. Au lieu de leur expliquer la grammaire avant de faire les exercices (comme d'habitude), nous avons choisi de les mettre directement en action afin qu'ils essayent par eux-mêmes de trouver comment l'article partitif fonctionne.

Après ce travail, nous leur avons demandé comment ils avaient trouvé le fait d'aborder un nouveau sujet sans avoir fait le cours au préalable. Ils ont répondu dans leur journal de bord. Ils devaient donc faire une réflexion métacognitive sur la démarche par rapport à leur propre apprentissage.

Donc, pour notre part, nous souhaitons voir si nos élèves pouvaient faire des hypothèses eux-mêmes et comprendre comment l'article partitif fonctionne en utilisant la

grammaire de notre manuel (ou d'autres ressources, comme de multiples explications et exercices sur l'Internet) et les connaissances des uns et des autres.

2.5.2.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous avons à travailler sont les suivants :

Tous les objectifs sous *Apprentissage de la langue* (voir paragraphe **2.5.1.1**)

Sous *Communication* :

- utiliser des structures linguistiques élémentaires et des connecteurs discursifs simples (Kunnskapsdepartementet 2006 : 104, notre traduction).

2.5.2.2 La question posée dans le journal de bord

La question était la suivante :

1. Quelle est la meilleure façon d'apprendre ? Commencer par suivre une introduction au tableau ou commencer les exercices immédiatement ?

2.5.2.3 Résumé des données sur l'Article partitif

8 sur 17 (un élève était absent) ont conclu que l'introduction par le professeur était la meilleure façon d'apprendre la grammaire. 6 élèves préfèrent de commencer l'apprentissage en essayant de trouver la réponse eux-mêmes et 3 élèves ont dit que les deux façons d'apprendre se valaient.

2.5.2.4 Réflexion du professeur à l'automne 2006

Nous nous sentions un peu forcée de traiter ce sujet à cause du test commun (pour nos trois classes de français), mais il est intéressant d'observer que l'on a traité qu'un objectif en plus des objectifs d'apprentissage de la langue. Il est évident que ce n'est pas le sujet le plus pertinent.

2.5.3 Test Oral : L'Amour toujours

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

Nous avons abordé le chapitre trois dans *Chouette nouvelle*. Il s'intitule « L'amour toujours ». Nous avons expliqué qu'ils auraient un test oral une semaine après. Nous leur avons demandé de lire un texte de ce chapitre que nous avons nous-mêmes choisi et de répondre ensuite à des petites questions que nous leur avons posé sur le texte. Nous avons aussi précisé que nous enregistrerions leur prestation avec un dictaphone pour mieux les aider ensuite en leur donnant des commentaires un peu plus précis sur leur prononciation et leur intonation. Avant qu'ils ne commencent à travailler, nous leur avons donné au tableau des instructions sur la prononciation de différents sons en français en citant des exemples et nous leur avons demandé de donner des exemples de mots contenant le son que nous faisions.

Nous avons donné des exercices d'entraînement à faire pendant que nous voyions les élèves un par un pour leur faire passer le test oral. Nous étions dans une petite salle, juste à côté de notre salle de classe.

Notre objectif était qu'ils se rendent compte de la différence entre la prononciation et l'écrit et qu'ils arrivent à mieux prononcer les mots et les phrases en français quand ils lisent et quand ils parlent.

Les élèves avaient de nouvelles places assises dans la salle de classe que nous avions choisies pour eux. Avant notre intervention, les élèves avaient choisi eux-mêmes à côté de qui ils voulaient être assis. Selon nous, cela n'allait pas du tout. Nous avons l'impression qu'ils s'intéressaient plus les uns aux autres qu'au fait d'apprendre quelque chose en classe. Le peu d'élèves qui avaient réellement envie d'en apprendre plus sur la langue française avaient du mal à se concentrer pour y arriver.

Nous avons donc pris la décision de les placer nous-mêmes. Notre objectif était donc qu'ils travaillent et qu'ils puissent faire connaissance avec quelqu'un d'autre qu'ils ne connaissaient pas très bien auparavant.

Au bout d'un mois, nous leur avons demandé d'évaluer s'ils avaient pu mieux travailler ainsi et comment ils avaient trouvé leur place. Ils nous ont répondu dans leur journal de bord.

Notre choix d'utiliser le journal de bord et de faire une travaille métacognitive sur ce sujet se justifiait par le fait que, autour de la situation d'apprentissage, de nombreux facteurs peuvent faciliter ou empêcher l'apprentissage. Notre but était de rendre nos élèves plus conscient des ces facteurs pour qu'ils soient capables de mieux diriger leur apprentissage.

2.5.3.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous avons travaillé étaient les suivantes ;

Sous Apprentissage de la langue :

Tous les objectifs sont traités (voir paragraphe **2.5.1.1**)

Sous Communication :

Le but pour l'enseignement est que l'élève sache :

- trouver des informations pertinentes et comprendre le contenu principal dans des textes de différents genres écrits et oraux, adaptés et authentiques
- participer à des situations de conversation simples et spontanées
- exprimer ses propres opinions et sentiments
- communiquer avec une prononciation compréhensible
- comprendre et utiliser un vocabulaire qui couvre les situations quotidiennes
- utiliser des structures linguistiques élémentaires et des connecteurs discursifs simples
- utiliser des stratégies de l'écoute, d'expression orale et écrite et de lecture adaptée

(Kunnskapsdepartementet 2006 : 104, notre traduction)

2.5.3.2 Les questions posées dans le journal de bord

Les questions étaient les suivantes :

1. Comment as- tu trouvé ce travail sur le français oral ? (As-tu appris quelque chose ?)
2. Comment trouves-tu la place où tu es assis maintenant ? (Si tu arrives à bien travailler ou pas)

2.5.3.3 Résumé des données sur *l'Amour toujours*

Tous les élèves ont répondu qu'ils pensent qu'ils ont mieux appris à prononcer correctement. (Deux élèves étaient absents).

10 élèves ont répondu qu'ils avaient aimé le nouveau placement. 5 préféraient le placement qu'ils avaient avant et 1 a dit que sa façon de travailler ne changeait pas en fonction de qui était assis à côté de lui.

2.5.3.4 Réflexion du professeur au printemps 2007

Nous voyons maintenant comment les journaux de nos élèves nous aident à savoir ce que nos élèves pensent de l'enseignement. Ils sont souvent plus optimistes dans leur journal qu'en classe. Nous pensons que ceci est mettre en relation avec le fait que les élèves doivent garder leur image social les uns par rapport aux autres élèves. Le sociologue canadien Erving Goffmann a fait une théorie de ce phénomène. Il pense que nos actions sont guidées par notre envie de ne pas perdre la face. Il part du postulat que, comme sur une scène, on fait une nette distinction entre « l'avant-scène et arrière-scène » (Goffman : 1959). Il est donc possible que les élèves fassent des choix d'un comportement en la classe par rapport à l'image qu'ils ont envie de donner aux autres. Ils ont un autre visage avec le professeur. Nous pensons que c'est plus facile d'écrire au professeur qu'ils trouvent que leur place assise est bien par rapport à l'effectivité d'apprentissage, alors qu'ils ne diraient pas la même chose aux autres élèves. Surtout si l'image qu'ils essayent de donner est celle de quelqu'un qui ne travaille pas trop.

Avant, les bancs étaient placés dans en forme de fer à cheval. Cela créait beaucoup de bruit mais les élèves insistaient d'être assis comme cela. Heureusement, nous pouvions le changer maintenant de disposition et ils étaient plus tranquilles et concentrés.

Traditionnellement, les chaises sont placées en rang par deux. Les élèves apprennent aussi à être conscients de leur environnement. L'apprentissage est facilité s'il y a moins de bruit.

Nous observons maintenant une progression par rapport au travail métacognitif. Il y a, par exemple, plusieurs élèves qui viennent nous voir pour parler de leur progression ou de leur absence de progression dans la maîtrise du français. Ce sont des conversations fructueuses qui nous aident à voir comment ils progressent par rapport à leur capacité métacognitive.

2.5.4 Dialogues

Le domaine apprentissage de la langue comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

Les semaines cinq et six de l'année 2007 étaient consacrées à l'oral. Comme les élèves avaient très clairement exprimé dans leur journal de bord qu'ils avaient envie de faire plus d'oral, nous nous sentions responsable de leur montrer que leur avis est pris en compte dans nos activités en classe et qu'il était crucial qu'ils fassent part au professeur de ce qui marchait ou ne marchait pas pour eux. Comme nous l'avons vu, d'après le K06, les élèves doivent s'impliquer dans la construction de leur propre apprentissage. On a donc commencé ce travail par les objectifs que les élèves choisissaient de se fixer, le type de travail qui serait effectué, les ressources différentes qu'ils utiliseraient. Les élèves devaient se donner des objectifs personnels à atteindre adaptés au thème choisi ; ils devaient aussi évaluer leur façon de travailler, une fois terminées ces deux semaines sur l'oral.

2.5.4.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence qui sont effectués sont les suivants :

Sous Apprentissage de la langue :

- utiliser des outils digitaux et d'autres outils d'aide

- décrire et évaluer son propre travail pour apprendre la nouvelle langue

Et sous *Communication* :

- exprimer ses propres opinions et sentiments
- communiquer avec une prononciation compréhensible
- comprendre et utiliser un vocabulaire qui couvre des situations quotidiennes
- utiliser des structures linguistiques élémentaires et des connecteurs discursifs simples
- adapter le niveau de langage à différentes situations de communication

(Kunnskapsdepartementet 2006:104, notre traduction)

Cours 1 (30/1-07)

Nous avons commencé le premier cours en leur donnant une feuille où ils devaient écrire un objectif personnel à atteindre au cours des semaines cinq et six. L'objectif serait concret. Ils devaient aussi écrire les types de travaux qu'ils choisiraient pour atteindre ces objectifs, ainsi que les devoirs qu'ils feraient dans ce même but. L'objectif principal pour tout le monde était de s'améliorer en français oral. Nous leur avons lu les objectifs de compétences dans le K06 que l'on envisage de travailler, notamment sous *Apprentissage de la langue* et sous *Communication* (voir plus haute dans cette page).

Les élèves n'étaient pas vraiment motivés pour travailler après le mois de janvier en français. Ils savaient que les notes ne comptaient pas et il y avait presque chaque semaine un ou deux élèves de plus qui s'en moquaient. Nous savions donc que la seule façon de les faire travailler était de dire qu'ils auraient un test à l'oral. Ils n'avaient pas envie de paraître mauvais en français devant les autres. Il y a quand même dans cette classe un peu de compétition. Ils devaient donc présenter un dialogue à deux ou trois devant la classe et cela pouvait être n'importe quoi, du moment que c'était en français et que c'était vraiment un dialogue, autrement dit qu'ils communiquaient l'un avec l'autre.

Cours 2 (31/1-07)

Leurs objectifs n'étaient pas vraiment concrets, ni leurs types de travail, ni leurs devoirs. Nous leur avons donc rappelé d'être très concrets cette fois-ci quand ils se fixeraient leurs devoirs. Nous leur avons donné des liens sur Internet pour qu'ils puissent facilement trouver des sites intéressants en relation avec l'objectif principal. Et nous avons cherché les ordinateurs pour ceux qui avaient choisi ce type de travail (la plupart d'entre eux).

Pour la plupart, le meilleur site était un site en anglais où ils trouvaient des situations quotidiennes en français mais avec la possibilité de l'écouter en anglais s'ils n'avaient pas compris. Cela leur a montré que ce n'était pas forcément nécessaire d'avoir tout le temps l'aide du professeur. Nous leur avons aussi indiqué des sites de jeux comme *le pendu*, sur le slogan « apprendre en s'amusant ». Il nous paraît très important de leur montrer qu'ils peuvent s'amuser avec le français et avoir une correction instantanée sur l'ordinateur chez eux aussi. Comme le français n'est pas vraiment présent dans la vie norvégienne quotidienne - du moins, beaucoup moins que l'anglais - et les cours de français très peu nombreux, il est absolument nécessaire, pour pouvoir progresser, qu'ils fassent un travail en dehors de l'école.

Cours 3 (1/2-07)

Ils ont reçu leur feuille avec un petit mot comme : « maintenant, ton objectif est concret, bien. Peut-être que tu peux aussi trouver un autre type de travail, pour compléter un peu ? ». Ils ont continué à travailler. Quelques-uns ne faisaient rien ; nous leur avons simplement demandé ce qu'ils allaient présenter ; comme ils sont indifférents, nous leur avons juste dit que c'était leur responsabilité de faire ce qu'il fallait faire et qu'ils devraient faire la présentation orale même s'ils n'avaient rien fait.

Cours 4 (6/2-07)

Nous avons écrit quelques mots au tableau et leur avons demandé la prononciation correcte et la raison pour laquelle tel ou tel son était correct. Nous avons pu constater qu'ils avaient vraiment fait de réels progrès. C'étaient les progrès les plus grands et les plus rapides depuis un an et demi. Comme le moment de faire la présentation approchait, ils commençaient à nous demander si leur prononciation était correcte ou pas. Ils nous montraient qu'ils avaient envie de réussir. Ils travaillaient consciemment.

Cours 5 (7/2-07)

Les présentations. Toutes les présentations étaient remarquables. Nous étions très fiers d'eux. Ils ont montré qu'ils pouvaient très bien travailler et réussir, donc ils étaient aussi fiers d'eux-mêmes.

Cours 6 (8/2-07)

Ils ont écrit dans leur journal de bord leur appréciation de ces deux semaines par rapport à leur propre apprentissage.

Ci-dessous, un exemple de ce qu'un élève a écrit dans son journal de bord :

« Les semaines 5 et 6

Nom : élève 2

Objectif : apprendre à commander de la nourriture au restaurant en français

Type de travail : Tout d'abord, apprendre des expressions. Après, les mettre en contexte. Travailler les règles de prononciation sur l'internet.

Devoir : apprendre le vocabulaire de la nourriture, les expressions, apprendre les règles de prononciation.

Devoir pour le 1^{er} février 2007 : s'entraîner de commander de la nourriture avec l'aide du site de BBC (prononciation).

Le 1^{er} février : finir le dialogue et s'entraîner à la prononciation »

2.5.4.2 Les questions posées dans le journal de bord

Les questionnes étaient les suivantes :

1. Est-ce que cette méthode est une bonne façon de travailler ton oral? Justifie ta réponse.
2. Est-ce que tu as atteint tes objectifs ?
3. Evalue ton investissement dans ton travail.

2.5.4.4 Résumé des données sur les dialogues

C'est l'activité la plus appréciée par nos élèves. Ils ont tous écrit qu'ils aimaient cette activité ! 11 ont dit qu'ils ont beaucoup aimé le travail sur les dialogues. Tous ont dit qu'ils avaient atteint tous (ou presque tous) leur(s) objectif(s). Et chacun était plus ou moins fier de son investissement dans le travail. Un élève était absent quand on a écrit au journal de bord ce jour-là. Ils ont presque tous recommandé cette activité comme une activité qu'il fallait faire plus souvent (même si ces réponses n'étaient pas demandées par le professeur).

2.5.4.5 Réflexion du professeur au printemps 2007

Nous sommes étonnés de voir à quel point nos élèves ont aimé de faire les dialogues. Ils n'ont pas l'habitude de travailler comme ceci, peut être parce que le professeur qu'ils avaient auparavant n'avait pas une formation de français, et c'était certainement plus facile pour lui de faire des exercices à trou etc. avec les réponses correctes, au lieu de la conversation plus ou moins spontanée si on ne sait pas vraiment parler français.

Pendant le PPU, nous étions encouragés de faire davantage d'activités orales en classe. Il est évident que l'objectif est de communiquer en français et qu'il faut s'entraîner par les dialogues, des jeux de rôle etc. Mais comme l'influence du français est si pauvre en Norvège, c'est facile pour les professeurs de trouver inutile d'essayer de parler beaucoup vu que les élèves connaissent très peu de mots et phrases. Il faut être honnête, nous pensions que c'était comme entraîner des muscles sans un squelette si on tente de parler avant d'avoir acquis en mémoire la structure d'une langue. Nous avons donc aussi fait beaucoup d'exercices et de présentation de la structure et des composants de la langue française pour aider les élèves à acquérir une base avant d'essayer de faire des phrases.

Maintenant que nos élèves ont reconnu que c'est plus amusant, plus intéressant et plus motivant de faire des exercices oraux, il faut que nous changions notre enseignement en prenant en compte ces réponses.

Un de nos élèves (élèves 8) est venu nous voir pour parler de son dialogue. Il était très fier. Normalement, il ne faisait pas beaucoup d'efforts parce qu'il avait l'impression de ne jamais réussir. Nous avons beaucoup travaillé pour l'aider mais c'était assez difficile. Il n'avait pas travaillé sur le dialogue non plus, sauf le jour avant la présentation. Mais là, il nous a surpris. Il nous a montré comment il avait travaillé à la maison avec sa mère et son

père. Il s'entraînait devant eux et il avait trouvé son dialogue lui-même sur Internet. Il était très fier. Il a vécu la sensation importante de la maîtrise. Il a dit en classe, pendant notre conversation métacognitive, que c'était la meilleure chose que l'on ait faite en classe de français. Il avait l'impression d'avoir plus appris pendant cette activité d'apprentissage que durant des deux années de français précédentes.

Tout le monde était fier de sa présentation. C'était formidable de voir cette transformation de la classe.

2.5.5 Grammaire : Les Adjectifs

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

La semaine 15 nous avons commencé l'entraînement pour le test de semestre. Comme dit auparavant, tous les professeurs en français devaient donner le même test dans ce collège. Nous avons donné une feuille avec tous les sujets qui seraient testés. Il y avait des sujets que nous n'avions pas traités dans notre classe. Nous nous sentions donc obligés de faire ses thèmes en classe pour rendre les élèves prêts pour le test.

Nous avons trouvé des exercices convenables dans notre manuel (*Chouette nouvelle 3*) et nous avons trouvé des exercices sur Internet (pour qu'ils puissent s'entraîner à la maison et recevoir la correction tout de suite). Il y avait surtout des exercices à trou. Ils devaient aussi écrire un texte libre (qui soit cohérent) pour montrer qu'ils savaient mettre en pratique la grammaire. Nous avons aussi fait une répétition au tableau.

Les dixièmes n'étaient vraiment pas motivés pour le français maintenant. Ils étaient tellement fixés sur leurs notes qu'ils n'avaient pas envie de passer beaucoup de temps sur une matière qui ne compte pas pour l'entrée au lycée. La seule façon dont nous pouvions réussir à les faire travailler était de leur donner un test. Comme ils sont compétitifs, ils aiment recevoir une meilleure note que leurs camarades de classe.

Dans ce test, ils avaient des exercices à trous et ils devaient écrire une petite histoire cohérente. (Pas que des phrases qui ne sont pas reliées l'une à l'autre). En plus, ils devaient expliquer les règles générales des adjectifs (place et formes).

Ultérieurement, les élèves ont reçu les tests corrigés avec des commentaires pour les aider à tout comprendre.

2.5.5.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous effectuons sont les suivants :

Nous touchons tous les objectifs sous *Apprentissage de la langue* (voir paragraphe **2.5.1.1**).

Sous *communication*, les suivants :

Les objectifs pour l'enseignement sont que l'élève sache :

- utiliser l'alphabet et les signes de la langue
- comprendre et utiliser un vocabulaire qui couvre des situations quotidiennes
- utiliser des structures linguistiques élémentaires et des connecteurs discursifs simples
- écrire des textes qui racontent, décrivent ou informent

(Kunnskapsdepartementet 2006 : 104, notre traduction)

Les élèves doivent, bien sûr, évaluer le processus et le résultat dans leur journal de bord.

2.5.5.2 Les questions posées dans le journal de bord

Les questionnes étaient les suivantes :

1. Que fais-tu des tests corrigés que tu reçois du professeur ?
2. Quel devoir t'a le plus aidé à apprendre les adjectifs (ses formes, ses places, ses usages), les exercices à trou ou l'écriture libre (une petite histoire) ? Pourquoi ?
3. Qu'as-tu pensé de ce travail ? Pourquoi ?

2.5.5.3 Résumé des données sur les adjectifs

Plusieurs élèves qui n'étaient pas présents parce qu'ils jouaient au handball (match de l'école) ; 4 de ceux qui étaient là ne faisaient rien avec les testes corrigés, ils les laissent quelque part et les oubliaient ; les autres disaient qu'ils relisaient au moins le test et les commentaires du professeur ; enfin, 4 ont écrit explicitement qu'ils l'utilisaient pour mieux apprendre le sujet.

7 élèves ont écrit qu'ils préféraient les exercices à trou pour s'entraîner par rapport aux adjectifs ; 4 préféraient écrire une petite histoire pour mieux apprendre les adjectifs ; 2 élèves disent que les deux façons marchaient pour eux.

Tous les élèves qui ont répondu à la troisième question ont dit qu'ils trouvaient utile ce travail par rapport à leur apprentissage. Il faut cependant noter qu'ils ne trouvaient pas très amusant.

2.5.5.4. Réflexion du professeur au printemps 2007

Par rapport aux questions :

1. Nous pensons que les élèves peuvent apprendre beaucoup s'ils lisent, comprennent et utilisent les corrections faites par le professeur. Le problème est que beaucoup d'élèves ne font rien avec le test dès qu'il est terminé.
2. Nos élèves ont protesté quand nous avons annoncé l'écriture libre. Ils pensaient qu'ils ne pouvaient pas faire cela et ils n'avaient pas l'habitude de le faire. Pour le professeur, l'écriture libre est importante parce qu'elle montre comment l'élève maîtrise la langue. L'élève peut remplir les exercices à trou correctement sans avoir la capacité d'utiliser la règle grammaticale correctement lors de l'écriture libre.
3. Nous avons fait un travail assez traditionnel. L'aspect nouveau pour eux (par rapport aux années suivantes) provenait des exercices sur l'Internet. Nous pensons que les exercices sur l'Internet facilitent l'enseignement, ou plutôt l'apprentissage adapté. Chaque élève trouve les exercices qui lui plaisent et, nous espérons, qu'il essaye d'en faire plus. Comme les exercices sont corrigés dès qu'ils sont faits, il n'est pas nécessaire pour le professeur d'essayer de les aider tous en même temps.

2.6 L'entretien métacognitif enregistré (le 5 sep. 2006)

Le domaine apprentissage de la langue comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

L'entretien enregistré a été fait le 5 septembre 2006. C'est donc au début de notre travail métacognitif. Les élèves n'avaient pas l'habitude d'évaluer l'enseignement ni leur apprentissage. Par conséquent, quand nous avons introduit le nouveau plan d'apprentissage, nous avons souligné le premier domaine *L'apprentissage de la langue*.

Comme déjà signalé, nous pensons faire des conversations métacognitives avant, pendant et après les activités d'apprentissage. (Mais rarement les trois à la fois, pour ne pas trop les énerver par ce travail. Selon nous, cela peut rendre les réflexions moins efficaces par rapport à l'apprentissage).

Nous avons travaillé d'une façon traditionnelle sur le thème « Vacances au Maroc » en utilisant le chapitre dans le manuel *Chouette nouvelle 3*. Nous avons choisi de commencer par quelque chose qui leur était familier pour qu'ils n'y ait pas trop de choses nouvelles et aussi pour qu'ils puissent faire une évaluation sur cette façon de travailler, si familier.

2.6.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous effectuons sont les suivants :

Sous Apprentissage de la langue

Les objectifs pour l'enseignement sont que l'élève sache :

- profiter de ses propres expériences d'apprentissage de langue dans son apprentissage de la nouvelle langue
- décrire et évaluer son propre travail pour apprendre la nouvelle langue

(Kunnskapsdepartementet 2006 : 104).

L'entretien était assez ouvert. Nous n'avons pas vraiment préparé des questions pour que les élèves puissent parler librement de leur apprentissage. Le thème de l'entretien était donc « Evaluation de la première période d'apprentissage ». Pendant l'entretien, nous leur avons posé trois questions qui sont venues tout naturellement :

2.6.2 Les questions posées pendant l'entretien

1. Que pensez-vous du fait de travailler sur le thème « Vacances au Maroc »?
2. Qu'est-ce que vous avez appris ?
3. Pensez-vous que l'on devrait le travailler encore?

2.6.3 Résumé des données sur l'entretien métacognitif

Il y a un peu de bavardage au début. Une fille avait besoin de paraître cool (voir la petite discussion sur Goffmann paragraphe 2.5.3.4), et elle disait qu'elle avait tout compris après cette période. Quand nous avons demandé de préciser sa pensée, elle nous a surpris en disant qu'il y avait « plus de mots et une meilleure compréhension ». Un autre élève a dit qu'il avait apprécié la révision de certains textes. Un autre a dit qu'il voulait que l'on aborde moins de textes mais que l'on travaille plus profondément avec ceux que l'on traitait. Suite à cette remarque, une autre a ajouté : « ou peut-être pas seulement un texte, mais un chapitre, pour que l'on puisse aller au fond des choses pour savoir si l'on a vraiment appris le plus possible ». Un autre expliqué que, dans un chapitre, le même mot apparaissait plusieurs fois dans des phrases différentes. (Nous avons été impressionnés par cette réflexion). Pour finir, un élève a dit qu'il pensait « que c'était bien que nous fassions les exercices en cours parce que là nous avons eu votre aide ».

2.6.4 Réflexion du professeur à l'automne 2006

Quand on fait une conversation en classe, certains élèves n'ont pas envie de parler. Voilà pourquoi des voix qui ne sont pas représentées.

Grâce aux élèves qui ont dit quelque chose, nous voyons qu'ils sont intéressés et positifs mais qu'ils y en a certains qui ne semblent pas prendre cet exercice au sérieux. Nous savons que le regard des autres peut créer un tel comportement (cf. Goffmann paragraphe 2.5.3.4). La conversation en classe est un défi par rapport au journal de bord, par exemple, qui est personnel et n'est pas accessible aux autres élèves. Nous trouvons quand même la conversation assez constructive.

Il est clair que les réflexions comme celles-ci nous aident à percevoir ce que les élèves pensent de l'enseignement et leur propre apprentissage. Le fait qu'ils favorisent l'apprentissage traditionnel, avec le support d'un manuel, est sans doute dû au fait qu'ils ne connaissent pas une autre façon d'apprendre mais aussi au fait qu'il leur apporte clarté et structure.

Il est aussi évident que le professeur doit traiter plusieurs choses au même temps (les interruptions diverses) et cela peut rendre la conversation moins fructueuse.

Nous sommes impressionnés par quelques élèves qui semblent avoir bien compris même s'ils n'ont pas l'habitude de faire une réflexion métacognitive. (Rappelons que cet enregistrement est fait au début de notre travail métacognitif).

2.7 Les questionnaires métacognitifs

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – pourrait améliorer le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction et notre soulignement).

Nous avons distribué un questionnaire sur l'apprentissage et sur « apprendre à apprendre » au début de l'année scolaire et un à la fin. Les questions du premier et du second questionnaire étaient presque les mêmes afin de vérifier s'il y avait eu une progression de leurs connaissances sur l'apprentissage, sur comment apprendre et sur le niveau de réflexion acquis par chaque élève. Le premier apportait aussi au professeur d'importantes informations sur le niveau de connaissances de ses élèves et cela l'aidait à planifier un enseignement et des situations métacognitives adaptées. Quelques questions se ressemblaient pour vérifier si les

réponses de nos élèves étaient fiables. (Qu'ils répondent les mêmes choses quand la question est posée d'une autre façon).

2.7.1 Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence que nous travaillons sont les suivants :

Sous Apprentissage de la langue

Les objectifs pour l'enseignement sont que l'élève sache :

- profiter de ses propres expériences d'apprentissage de langue dans son apprentissage de la nouvelle langue
- décrire et évaluer son propre travail pour apprendre la nouvelle langue

(Kunnskapsdepartementet 2006 : 104).

2.7.2 Les questions posées

2.7.2.1 Les questions dans le premier questionnaire

Les questions dans le premier questionnaire étaient les suivantes :

1. Quelle est la meilleure façon d'apprendre le français que tu envisages pour cette année scolaire ?
2. Est-ce qu'il y a une différence entre l'apprentissage et l'enseignement ? Explique.
3. Qu'est-ce, en réalité, que l'apprentissage ?
4. Comment penses-tu que l'on apprend une langue ?
5. Que penses-tu du fait que l'élève doive prendre en charge son propre apprentissage ?
6. Selon toi, que signifie cette expression « apprendre à apprendre » ?
7. Quelle ambiance de travail préfères-tu pour avoir les meilleures conditions pour apprendre ?
(Le meilleur endroit d'être assis ? le niveau de bruit etc.)

8. Penses-tu pouvoir apprendre beaucoup de français cette année ?
9. Est-ce que tu as hâte d'apprendre plus de français ? Justifie ta réponse.

2.7.2.2 Les questions dans le second questionnaire

La plupart des questions restaient les mêmes. Nous avons cependant changé quatre questions, notamment la première, la septième, la huitième et la neuvième. Voici les nouvelles formulations :

1. Est-ce que tu étais motivé cette année ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

La question 7 à 9 ont été changées par :

7. Pour quelles raisons penses-tu que vous avez écrit un journal de bord ? Est-ce que cela t'a rendu plus conscient par rapport à ton apprentissage de la langue ?
8. As-tu beaucoup appris cette année en cours de français ? Pourquoi ?/Pourquoi pas ?
9. Aurais-tu envie d'apprendre plus le français dans l'avenir ? Pourquoi ?/pourquoi pas ?

Les questions 1, 8 et 9 ont été juste changées du futur au passé pour capter la sensation d'avoir appris quelque chose ou pas chez l'élève. La question 7 est changée totalement, parce que la réflexion sur l'utilité du journal de bord nous a semblé très importante par rapport à nos données et à l'évaluation de celui-ci. Avaient-ils compris son utilité ou l'avaient-ils fait sans vraiment réfléchir.

2.7.3 Résumé des données sur les questionnaires

2.7.3.1 Résumé des réponses sur le questionnaire de la rentrée (automne 2006)

A la lecture de toutes les réponses des élèves au premier questionnaire, nous avons trouvé qu'il y avait une attitude positive dans leur contenu. Les élèves étaient prêts pour mieux apprendre et ils montraient confiants dans ce que le professeur tentait de faire. Ils avaient la sensation de commencer quelque chose de nouveau et que, cette fois-ci, ils allaient réussir. Cette ambiance a rendu l'enseignement assez facile pour le professeur.

Pour la plupart d'entre eux, l'oral est capital pour mieux apprendre le français ; quelques élèves ont aussi souligné l'importance de la concentration et du travail régulier à fournir.

Quand ils ont dû décrire la différence entre enseignement et apprentissage, nous avons constaté qu'ils avaient du mal à bien s'expliquer, sans doute en raison de leur jeune âge. Ils n'étaient pas assez mûrs pour bien définir les notions mais ils avaient une perception juste de la différence, même s'ils avaient du mal à la concrétiser par des mots. Si l'on accepte des définitions moins claires, on pouvait estimer que les élèves avaient quand même compris, et que la moitié avaient une idée de la différence entre l'*apprentissage* et l'*enseignement*.

La troisième question avait été posée pour vérifier la compréhension de l'élève. C'est là qu'on pouvait voir s'ils avaient vraiment compris le contenu de la notion *apprentissage*. 15 élèves ont montré une compréhension de la notion mais ils ne l'ont pas forcément bien expliquée. La plupart ont dit qu'il fallait utiliser la langue pour bien apprendre la langue.

« Prendre en charge son propre apprentissage » : bien que cette idée soit traitée dans le plan national depuis 1997, une moitié seulement des élèves l'a vraiment comprise.

Plusieurs professeurs de ce collège qui ont fait un cours sur différentes méthodes d'apprentissage et les élèves étaient donc sensés en connaître plusieurs. Or, seulement une dizaine d'entre eux avaient compris la notion « apprendre à apprendre ».

L'environnement où l'on travaille joue aussi un rôle dans l'apprentissage. Que les élèves réfléchissent par rapport à ceci est donc important. Presque tous ont écrit qu'ils avaient envie d'avoir moins de bruit pendant le cours. C'est intéressant de voir cela parce que, bien souvent en classe, les élèves font trop de bruit et donnent une impression de ne pas être intéressés du tout (Cf. Goffmann, voir paragraphe 2.5.3.4). À notre avis, une fois de plus, c'est le regard des autres qui joue un rôle important. Même si c'est contre-productif par rapport à leur apprentissage et contraire à ce qu'ils veulent, ils font du bruit pour sembler cool et ils font ce qu'ils pensent être exigé d'eux par le groupe classe.

À la question de savoir s'ils pensaient qu'ils allaient apprendre beaucoup de français cette année, 14 ont répondu « oui ». La plupart des réponses à cette question sont assez positives. Plusieurs ont écrit qu'ils allaient apprendre beaucoup s'ils étaient motivés et s'ils travaillaient bien.

Comme nous pensons que la motivation est primordiale par rapport à l'apprentissage, nous avons posé la dernière question pour connaître leur degré d'implication dans l'apprentissage du français : 15 élèves ont écrit qu'ils avaient hâte d'apprendre plus le français.

2.7.3.2 Résumé des réponses sur le second questionnaire (donné à la fin de l'année scolaire (printemps 2007))

Il nous semble que l'ambiance est moins positive quand on lit toutes les réponses du questionnaire donnés à la fin de l'année scolaire. Les élèves étaient peut-être fatigués, quelques-uns étaient peut-être un peu démotivés parce qu'ils avaient obtenu de mauvais notes ; le fait est que les réponses étaient moins positives qu'au début de l'année scolaire. C'était un peu triste de constater ce changement et nous espérions pouvoir trouver la raison, pour pouvoir changer cela à l'avenir.

Lorsque nous comparons les réponses des élèves qui avaient hâte d'apprendre le français au début et à la fin de l'année, nous constatons qu'il n'y en a plus que 4 qui ont dit oui, qu'ils étaient toujours motivés pour le français cette année. (Rappelons qu'ils étaient 15 à avoir hâte d'apprendre le français au début de l'année). Pourquoi une telle diminution ? Les explications données par les élèves étaient, pour la plupart, que la note de français ne comptait pas, qu'ils n'étaient pas motivés pour s'investir beaucoup dans ce travail.

Y a-t-il eu une progression par rapport à l'apprentissage de langue (la métacognition) ?

À la fin de l'année, 16 élèves comprenaient la différence entre enseignement et l'apprentissage ; il y en avait 7 de plus par rapport au premier questionnaire. Donc, il y a une progression de la compréhension de cette notion.

Sur la question de la définition de l'apprentissage, un élève seulement n'a pas répondu à question, les autres ont montré une compréhension satisfaisante.

Ils n'ont pas beaucoup changé leur point de vue sur la façon d'apprendre une langue. La plupart ont écrit presque la même chose par rapport au premier questionnaire. Cela peut indiquer que le style d'apprentissage est assez résistant. Ils sont assez nombreux à penser qu'un mélange de la grammaire de base et de l'utilisation de la langue pour communiquer est

le meilleur moyen d'apprendre (6 élèves). Ceci est peut-être le résultat des expériences personnelles qu'ils ont faites durant cette année.

À l'issue de l'année, 6 élèves de plus qui comprenaient le sens de « prendre en charge son propre apprentissage » maintenant.

Quant à « apprendre à apprendre », deux élèves en avaient assimilé la notion. (11 élèves en total).

Concernant l'utilisation du journal de bord, les réponses étaient déprimantes ! 4 pensaient que l'on n'écrivait dans le journal que pour aider le professeur à faire son mémoire ; 12 avaient compris pourquoi il fallait utiliser le journal ; 6 d'entre eux pensaient que le journal les avait rendu plus conscients de leur apprentissage. Quant à la question de savoir s'il était utile, 9 des 18 élèves ont répondu que « non », que le journal ne les avait pas aidés.

Nous leur avons demandé s'ils avaient l'impression d'avoir beaucoup appris cette année. 14 ont répondu « oui » ou « oui, un peu » ; 9 élèves (la moitié de la classe) avaient envie d'en apprendre davantage à l'avenir.

2.8 Les notes

Quand l'Etat a revu le système de notation en 2008, il a été décidé qu'il n'y aurait qu'une seule note au lieu de deux. Cette décision a facilité le travail du professeur. C'était peut-être aussi le signe d'une réflexion par rapport à la façon de penser l'enseignement des langues étrangères à l'école. La capacité langagière forme un tout qu'il ne faut pas briser. Certains professeurs se concentrent trop sur l'oral, d'autres sur l'écrit. Comme il n'y a qu'une seule note, les professeurs devront penser les capacités langagières et la communication comme un tout.

Nos élèves pouvaient choisir s'il voulait une note ou pas. Nous avons fait remarquer à nos élèves que l'évaluation était une source d'apprentissage. On apprend plus et plus personnellement, quand on va avoir une note personnelle. Bien sûr, ils allaient avoir une évaluation même s'ils n'avaient pas envie de recevoir une note, mais c'est quand même souvent un peu plus intéressant pour eux de bien travailler s'ils voient une note sur le test évalué.

Tous nos élèves étaient d'accord de recevoir chaque semestre une note sur leur bulletin scolaire.

Les notes vont de 1 (la plus mauvaise note) à 6 (la meilleure note). Dans cette classe, il n'y avait pas les notes de 1 et 6 sur bulletins semestriels, ni à Noël, ni à la fin de l'année scolaire. Les élèves recevaient une note à chaque test qu'ils avaient passé. Ils étaient toujours prévenus à l'avance du moment où ils allaient avoir un test et ils savaient s'ils allaient être notés. Ils recevaient aussi des objectifs de test pour bien s'entraîner avant celui-ci et pour bien savoir ce que nous exigeons d'eux.

Ils ont aussi essayé de se noter eux-mêmes (voir paragraphe **2.5.1.2**). Nous espérons que cela les aiderait à mieux évaluer leurs capacités, mais aussi à bien connaître les réflexions que l'on peut faire au sujet d'une note et ce qu'une note représente.

Nous nous sommes demandés si le travail métacognitif aidait les élèves à apprendre le français plus efficacement, mieux, et si cela est visible au niveau des notes.

Nous avons donc comparé les notes données à la fin du premier semestre (juste avant Noël 2006) avec celles données à la fin de l'année scolaire (été 2007).

2.8.1 Résumé des notes

2.8.1.1 Les notes sur l'écrit

Pour Noël 2006, 6 élèves avaient reçu la note 3, 4 élèves la note 4 et 8 élèves avaient reçu la note 5. Personne n'avait reçu les notes 1, 2 et 6.

Pour la fin de l'année scolaire (en juin 2007), 3 élèves avaient reçu la note 2, 4 élèves la note 3, 7 élèves avaient reçu la note 4 et 4 élèves avaient reçu la note 5.

On constate donc que 8 élèves (sur 18 élèves) avaient obtenu une note moins bonne en fin d'année. Personne n'avait eu une note meilleure qu'au premier semestre.

Avant Noël, le plus grande groupe était la note 5. À la fin, c'était la note 4. Personne n'avait reçu une meilleure note à l'écrit en juin par rapport à Noël. Nous allons tenter d'analyser pourquoi dans le chapitre suivant.

2.8.1.2 Les notes sur l'oral

À Noël, 2 élèves avaient reçu la note 3, 10 élèves avaient reçu la note 4 et 6 élèves la note 5. Personne n'avait reçu les notes 1, 2 et 6.

En juin 2007, 4 élèves avaient reçu la note 3, 6 élèves avaient reçu la note 4 et 8 élèves avaient reçu la note 5.

3 élèves avaient eu une note moins bonne et 3 élèves avaient eu une note meilleure d'un point par rapport à Noël.

2.8.2 Réflexion du professeur sur les notes

Nous avons expliqué la baisse d'un semestre à l'autre comme la conséquence du statut de la note en français avant l'automne 2008. Les élèves ont fait des choix par rapport à leur travail scolaire et c'était facile de moins s'impliquer dans un travail qui ne comptait pas pour l'entrée au lycée.

Il y a quand même un phénomène intéressant ici qui montre que ce n'est peut-être pas si simple parce que la baisse est importante à l'écrit mais pas à oral (3 ont obtenu une note moins bonne mais 3 autres ont reçu une note meilleure qu'à Noël). Nous pouvons donc conclure que le travail que l'on a fait a plus profité à l'oral qu'à l'écrit.

2.9 La conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté les différentes activités d'apprentissage que nous avons mises en œuvre en classe, ce qui constituent nos données. Nous avons aussi fait une présentation de l'entretien enregistré et des notes des élèves (données au mi-semestre et à la fin de l'année scolaire). Tout ceci constitue la base des nos données que nous tenterons d'analyser dans le chapitre suivant.

3 L'analyse des données

3.1 Introduction

Nous allons procéder à l'analyse des réponses de deux élèves par rapport aux cinq activités d'apprentissage, à leurs réponses aux questionnaires et à leurs notes semestrielles, l'un d'eux ayant des notes inférieures à la moyenne et à la moyenne et l'autre supérieures à la moyenne. Comme cela nous pourrions observer si un groupe d'élèves a pu davantage qu'un autre profiter de notre enseignement. Nous avons choisi deux élèves plutôt que tous les élèves parce qu'il y aurait trop des données à analyser et que nous risquerions de créer plus de confusion que de clarté au regard de l'hypothèse.

Nous commencerons par une présentation des notes de chaque élève, obtenues au premier semestre puis à la fin de l'année scolaire. Ensuite, nous présenterons les réponses aux deux questionnaires donnés à la rentrée et à la fin de l'année scolaire. Enfin, nous terminerons par les réflexions des élèves sur les activités d'apprentissage (les entrées du journal de bord).

Nous avons utilisé une approche qualitative (ou un design flexible en utilisant la terminologie de Robson 2002 : 5). Nous avons ainsi une grande quantité de données écrites (au lieu de nombres comme dans les designs fixes/approches quantitatives) qu'il est nécessaire d'analyser.

L'analyse est confrontée à quelques problèmes majeurs : Comment montrer les corrélations entre les variables ? Comment trouver les corrélations réelles quand la vie sociale en classe est si complexe ?

En plus, ce que nous avons envie de tester, notamment la corrélation entre l'utilisation de la métacognition en classe et l'apprentissage des élèves, n'est pas facile à bien cerner car ce sont tous deux des phénomènes mentaux. La métacognition et l'apprentissage appartiennent, en effet, à la cognition.

Nous avons choisi de faire une analyse descriptive et compréhensive. Nous tenterons d'utiliser nos connaissances pédagogiques, psychiques et humaines pour mener à bien des analyses et faire ressortir des corrélations possibles. Pour donner la possibilité au lecteur de vérifier notre analyse, toutes les données sont disponibles et nous montrerons aussi des

biais possibles, chez nous comme chercheur, mais aussi chez nos élèves. Notre analyse devient donc une note de réflexion, en quelque sorte. Ainsi, notre recherche porte sur la métacognition de nos élèves et notre analyse est menée en utilisant la métacognition dans l'exécution de la recherche et l'analyse des données.

Rappelons notre hypothèse qui constitue le paramètre de notre analyse :

Le domaine *apprentissage de la langue* comprend la connaissance de son propre apprentissage et son propre usage de la langue cible. Développer la capacité à utiliser les stratégies d'apprentissage convenables – par exemple définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des buts, choisir des méthodes de travail, utiliser des ressources et évaluer le processus de travail et comment atteindre des buts individuels et collectifs dans la coopération avec d'autres élèves – *améliore* (notre modification) le résultat d'apprentissage (Kunnskapsdepartementet 2006 : 102, notre traduction).

Nous allons donc analyser les réponses de nos deux élèves par rapport à ces critères listés sous le domaine principal dans le K06 page 102 (Ibid.).

3.2 L'élève en dessous de la moyenne et dans la moyenne

Nous avons choisi l'élève 8 comme représentant de ce groupe, parce qu'il a eu des difficultés que l'on trouve souvent chez les élèves qui sont fréquemment notés en dessous de la moyenne (la note 1 à 2). Bien sûr, que chaque élève est unique et amène sa propre histoire en classe mais nous avons néanmoins vu, au cours de notre carrière de professeur, des similarités entre plusieurs élèves notés au même niveau. Aussi, nous rapportons l'histoire de l'apprentissage de cet élève en pensant que cela peut aider un autre élève avec des difficultés similaires.

À Noël 2006, il est noté 3 à l'écrit et 4 à l'oral. Donc, des notes plutôt dans la moyenne (3 à 4). Mais à la fin de l'année scolaire, juin 2007, il est noté 2 à l'écrit et 3 à l'oral.

Nous étudierons à partir de la présentation des réflexions (travail métacognitif de cet élève) si l'on peut comprendre pourquoi les notes de cet élève ont baissé au cours de l'année.

3.2.1 Le questionnaire donné à la rentrée

3.2.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses

Nous avons souligné qu'il est pertinent que les élèves soient honnêtes, sinon les données sont inutiles comme informations entre le professeur et l'élève et elles deviennent aussi inutiles pour la recherche. Nous leur avons rappelé qu'ils ne seront pas notés par rapport à leurs réponses concernant leur travail sur l'apprentissage de la langue (le travail métacognitif).

Il faut rappeler que nous avons posé neuf questions et souligné l'importance d'être explicite afin d'éviter des malentendus quant à l'interprétation/analyse des réponses.

L'élève 8 n'a pas répondu à 5 questions. Il n'a pas su ou pas voulu répondre aux questions sur la différence entre l'apprentissage et l'enseignement, sur les notions « apprendre à apprendre » et « prendre en charge son propre apprentissage ». Ces termes sont un peu abstraits. Il a répondu à toutes les questions qui sont plus clairement et directement liées à lui. Il a donc répondu aux questions sur comment il pensait mieux apprendre, quel environnement il préférerait et s'il pensait qu'il allait apprendre quelque chose cette année.

Nous pouvons supposer, sur cette base, qu'il n'a pas atteint la maturation cognitive suffisante pour son âge. Nous avons vu dans le cadre théorique que Piaget, entre autres, pense que la cognition abstraite commence chez les enfants qui ont environ onze ans et plus (voir paragraphe 1.1.1.1). Avant cet âge, il leur est difficile de suivre des raisonnements hypothétiques. Nous allons suivre cette hypothèse plus tard dans ce chapitre.

L'élève 8 a répondu à quatre questions. Il a souligné l'importance des activités orales pour apprendre une langue. À la question quatre « Comment penses-tu que l'on apprend une langue ? », il a répondu « Parler et écouter le plus possible. Il faut avoir une chose que l'on associe à chaque expression ». Nous pensons que c'est un peu surprenant qu'il réponde à cette question et pas les autres. Or, il a donné une réponse sérieuse et réfléchie. Nous avons souligné la nécessité de donner un contexte à ce que l'on apprend. Par exemple, il est plus efficace, pour bien retenir le mot, de l'apprendre dans une phrase utile plutôt que seul car on peut plus facilement le récupérer plus tard (selon Helstrup). Nous pensons que c'est à peu près ce qu'il a essayé par sa réponse.

Il a souligné l'importance de plus d'oral dans trois des quatre réponses. Pourquoi ? Nous pensons qu'il n'aime pas écrire en norvégien et encore moins en français. L'élève a donné très peu de réponses dans son questionnaire. Il est logique de penser qu'il trouve l'écriture difficile et que ceci est une de raisons qui expliquerait sa préférence de l'oral. Mais, on peut dire aussi qu'il trouve l'oral plus efficace et utile pour apprendre une langue. Il a donc fait une évaluation métacognitive sur son apprentissage mais très réduite par rapport à ce que le professeur attendait.

Nous pensons que ce n'est pas seulement l'écriture qui le trouble mais qu'il manque de confiance en lui par rapport à l'apprentissage du français. Il nous donne l'impression d'avoir arrêté d'essayer de réussir en français. Le manque de réponse peut donc être vu comme un résultat de résignation. (Les autres professeurs ont confirmé la même tendance dans leurs matières respectives).

3.2.2 Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire

3.2.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses

Ses réponses ressemblent à celles qu'il a données au début de l'année scolaire. Il n'a rien répondu aux questions sur les notions « apprendre », « enseignement », « apprendre à apprendre » et « prendre en charge son propre apprentissage ». Nous pouvons considérer ceci comme un manque d'apprentissage de ces concepts pendant l'année scolaire ; mais il est aussi possible qu'il les ait trouvés inutiles et donc qu'il n'ait pas eu envie de répondre à ces questions. Il a aussi répondu, comme dans le questionnaire de rentrée, aux questions qui le concernaient plus directement. Il a à nouveau insisté sur l'importance de parler en classe de français. Nous pouvons voir cela comme une préférence permanente chez l'élève mais aussi comme un refus d'essayer d'autres façons d'apprendre et de les évaluer.

À la première question « Est-ce que tu étais motivé cette année ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? », il a répondu : « Non, je n'ai pas le temps ». Nous trouvons un peu bizarre sa réponse mais elle nous montre qu'il se sent stressé et que le français n'a pas été sa priorité. Comme il est en dixième, il sait que la note de français ne compte pas pour l'entrée au lycée alors que toutes les autres notes comptent.

Ainsi, le manque d'apprentissage peut être un résultat d'un choix de ne pas trop s'impliquer dans les cours de français.

L'élève a donc répondu à trois questions seulement. Par conséquent, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas d'amélioration du début de l'année à la fin par rapport à son envie ou sa capacité à répondre à ces questionnaires. Les notions « apprentissage », « enseignement » et « prendre en charge son propre apprentissage » ne sont toujours pas expliquées par l'élève. Sa connaissance n'a pas augmenté si nous nous basons sur son absence de réponses.

Nous pensons que le questionnaire comportait trop de questions pour lui. Nous allons voir plus loin qu'il a répondu à presque toutes les questions dans le journal de bord. Les questionnaires avaient plus de questions, posées à la fois, que les entrées dans le journal de bord.

Comme nous avons travaillé avec des élèves différents pendant 7 ans maintenant, nous avons pu cerner le groupe d'élève qu'il représente, en quelque sorte. Souvent, ils ont du mal à se concentrer, même pour une période assez courte, et ils ont du mal à faire ce que l'on attend d'eux. Nous pensons que ses réponses et absences de réponses sont le résultat de ceci.

Ces données nous apprennent qu'il faut penser aux élèves faibles quand on fait un travail métacognitif. Il faut tenter de faire un travail clair, moins abstrait et ne pas oublier de le relier directement aux expériences des élèves. Il ne faut pas poser trop de questions à la fois pour ne pas surcharger l'élève faible.

Par rapport à notre hypothèse (voir paragraphe **3.1**) nous voyons que ce type d'élève n'arrive pas à concevoir des objectifs clairs pour son apprentissage qu'il ne procède pas aux évaluations qu'on attendait de lui. Il n'a pas assez de connaissance au sujet de son propre apprentissage et il ne peut ni ne veut prendre la responsabilité de son propre apprentissage.

3.2.3 Les cinq entrées du journal de bord

3.2.3.1 Le projet de la francophonie

3.2.3.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.1 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage)

Le but du travail avec le journal de bord est de rendre les élèves conscients du travail d'apprentissage, d'apprendre à évaluer l'utilité d'une activité d'apprentissage et, par conséquent, d'assumer la responsabilité et le contrôle de leur propre apprentissage. Pour cette entrée, nous avons demandé aux élèves de faire une évaluation de ce travail : comment ils l'ont trouvé, s'ils ont appris quelque chose et finalement de noter leur travail, le processus et la présentation finale.

À nos questions l'élève 8 a répondu qu'il a trouvé le travail chaotique et il pense qu'il n'a rien appris. L'élève 8 montre ici qu'il peut être franc par rapport à son apprentissage. Il ne fait pas semblant mais il dit ce qui est réel pour lui. Nous pouvons donc conclure que les données sont fiables et non biaisées.

À nos yeux, le fait qu'il ait trouvé chaotique le travail de projet n'avait rien d'étonnant. Tous les élèves ont besoin de la prévisibilité et les élèves en difficulté plus que les autres. Pendant le projet, c'était plus aux élèves de travailler et trouver comment faire ce travail. Evidement, le professeur a aidé mais nous ne voulions pas conduire le travail. L'élève 1 aurait préféré que le professeur donne des ordres et que lui répond s'il voulait (ou plutôt s'il pouvait). Il nous a montré aussi par sa première réponse qu'il évaluait l'activité par rapport à ce qu'il a appris, ce qui nous a paru très bien. S'il n'avait pas été intéressé à apprendre, il aurait dit que c'était très positif d'avoir un cadre de travail plus libre.

Il a donné la note 5 pour le résultat final qui était le panneau et la présentation. Comme il était dans un groupe, le résultat était bon. Et il a donné la note 3 sur le processus (donc ce qu'il a fait pendant cette période), une note correcte selon nous. Par cette notation, il a montré sa capacité à valider son travail par rapport à ce qu'il avait appris et ce qu'il avait fait pour apprendre, ce qui est un peu étonnant si l'on considère qu'il ne prenait pas la responsabilité de son propre apprentissage, comme nous avons pu le constater presque à chaque cours. Il

n'était pas très concentré, faisait souvent des choses qui n'avait rien à voir avec le français ; il était souvent en retard au cours et il ne faisait que rarement les devoirs.

Ces données nous apprennent qu'il peut faire une évaluation de son travail mais qu'il a des difficultés à guider et contrôler son travail. Nous allons examiner plus loin, au regard des théories cognitives, pourquoi c'est difficile pour lui.

3.2.3.2 La grammaire : L'article partitif

3.2.3.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.2 pour voir le contenu de cet exercice).

Pour l'enseignement grammatical, nous avons demandé aux élèves s'ils préféreraient commencer par l'enseignement/introduction du sujet d'apprentissage avant de travailler ou s'ils préféreraient commencer tout de suite, en essayant de trouver les réponses en faisant des hypothèses et en cherchant des règles eux-mêmes à comprendre les règles grammaticales. Rappelons que selon les cognitivistes, et aussi la théorie de Helstrup, l'apprentissage par résolution - c'est-à-dire que l'on a un problème/ une question (ou plusieurs) qu'il faut essayer de résoudre/répondre - donne un vrai apprentissage, qui se retient bien en mémoire à long terme (voir paragraphe 1.3.1).

L'élève 8 a répondu qu'il préférerait l'introduction et l'explication par le professeur avant de commencer à travailler seul. Donc, il n'a pas choisi la façon que les experts conseillent. En tant que professeur, nous avons souligné l'efficacité de cette façon de travailler et nous avons expliqué pourquoi cela se restait mieux dans la mémoire. (C'est plus efficace car on fait soi-même des hypothèses, donc on fait de travail cognitif qui exige plus de l'apprenant que s'il ne fait que recevoir des faits déjà établis).

Nous pouvons considérer sa réponse comme le résultat de la peur de ne pas réussir, d'avoir tort et de ne pas pouvoir avancer. Cela montre aussi qu'il ne croit pas pouvoir trouver la réponse lui-même. Donc, il ne croit pas en sa capacité d'apprendre. Nous pouvons aussi percevoir ceci comme le résultat d'une paresse : il n'a pas envie de faire un travail qui exige trop de lui, donc c'est mieux pour lui d'être aidé tout de suite au lieu d'essayer tout seul auparavant. Cependant, nous pensons que cette explication est secondaire. Le plus ennuyeux dans cette attitude, c'est qu'il peut devenir paresseux parce qu'il ne croit pas en ses capacités

ou en lui-même. Comme il n'a pas confiance en sa capacité d'apprendre, il se sent mieux quand il est aidé le plus possible, quand on lui montre comment faire les choses au lieu de le laisser seul pour faire, par exemple, des hypothèses au sujet du fonctionnement de l'article partitif.

Helstrup a dit que pour apprendre, il faut avoir de la patience et de la persévérance. Il faut supporter le défi. L'élève 8 montre qu'il ne supporte pas cela, probablement parce qu'il n'a pas une bonne image de lui-même comme apprenant et il ne peut pas se permettre encore un échec.

Ces données mettent en évidence le fait que l'élève faible, parce qu'il mésestime sa capacité d'apprendre, préfère suivre des instructions au lieu d'essayer de comprendre par lui-même. Il cherche la réponse en dehors lui-même et ainsi ne voit pas l'apprentissage comme une construction personnelle. Il est passif et n'est pas un acteur de son apprentissage. Nous pensons qu'une façon d'aider un tel élève est de lui donner plus d'opportunités d'apprendre seul, avec le professeur, avec des méthodes différentes, et réfléchir sur ces apprentissages pendant et après l'activité d'apprendre (selon la théorie de Vygotski ; *la zone proximale d'apprentissage*, voir paragraphe 1.1.1.2). Nous avons vu que cela met l'élève plus à l'aise et c'est donc plus efficace par rapport à l'apprentissage. Vu que l'élève se sent menacé par un possible échec, c'est moins effrayant quand il n'y a que lui et le professeur. Par contre, cela suppose une bonne relation entre l'élève et le professeur, basée sur la confiance et le respect mutuel.

Reprenons notre hypothèse ; l'élève 8 fait une évaluation, il sait ce qu'il préfère, mais il nous semble qu'il ne sait pas exactement pourquoi il le trouve mieux. Donc nous pensons que son évaluation ne l'aide pas à mieux conduire son apprentissage après ce travail métacognitif qu'il a fait.

3.2.3.3 L'oral : « L'Amour toujours »

3.2.3.3.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.3 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

Encore une fois, nous avons demandé aux élèves d'évaluer le travail par rapport à ce qu'ils avaient appris ; en plus, ils devraient évaluer leur placement dans la classe.

L'élève 8 n'a pas répondu exactement à notre question concernant la façon dont il avait trouvé le travail oral ; nous comprenons qu'il a trouvé ce travail fructueux lorsqu'il souligne, dans sa réponse, l'insuffisance du temps d'oral.

Sur la question de placement, il se montre positif. Il aime bien sa voisine et il a raison. Nous avons vu qu'il avait bien travaillé avec cette élève.

Les données nous montrent qu'il prend au sérieux les questions.

Par rapport à notre hypothèse, c'est le même commentaire que celui que nous avons plus haut. Cet élève affirme que l'on n'a pas assez de temps d'oral mais il n'explique pas mais il n'explique pas pourquoi il trouve l'oral si pertinent. Sa réponse est du même genre par rapport au placement. Il pense qu'il est bien à côté de sa voisine, mais il n'explique pas pourquoi, et nous ne sommes pas certain qu'il puisse utiliser cette évaluation pour contrôler son environnement d'apprentissage à l'avenir.

3.2.3.4 Dialogues

3.2.3.4.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.4 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

Cette fois-ci, ils devaient évaluer si cette façon de travailler (avec les jeux de rôles) augmentait leur capacité à parler en français, s'ils avaient atteint leurs objectifs et, pour finir, ils devaient donner une évaluation de leur investissement. Ceci était une façon pour eux de mettre corrélation l'investissement et l'apprentissage.

En regardant la première réponse de l'élève 8, il est remarquable de voir la différence entre cette réponse et ce qu'il avait répondu auparavant. Il est particulièrement content de ce travail de l'oral ; il pense qu'il a « mieux appris cette semaine que durant toute l'année ». Pour le professeur, c'est une information précieuse. Cela signifie qu'il est ouvert à l'apprentissage, si c'est fait à l'oral. Ici, on voit donc comment le journal de bord devient une vraie et importante source de communication entre le professeur et l'élève. Nous voyons comment nous pouvons donner la forme d'apprentissage adaptée à cet élève.

À notre question de savoir s'il a atteint ses objectifs, il a répondu « oui ». Il est clair que le professeur devrait poser la question écrite autrement pour obtenir plus d'information (même si on avait souligné ceci à l'oral) sur la métacognition de l'élève. Nous avons vu que l'élève n'avait pas formulé des objectifs avant de commencer à travailler. Peut-être avait-il quand même pensé à des objectifs sans les écrire ou alors il a répondu sans vraiment réfléchir. Nous sommes heureux qu'il soit satisfait par cette façon de travailler. Il l'a trouvée utile et pédagogique. C'est important pour un élève dit faible d'avoir vécu des situations d'apprentissage fructueuses.

Pour la dernière question, il est franc et avoue qu'il n'a rien fait jusqu'au jour avant la présentation. Il nous montre donc qu'il est conscient de son comportement par rapport à l'apprentissage. Nous l'avons vu agir pendant les cours avant la présentation : il ne faisait rien de constructif et se montrait très bruyant. Nous avons considéré cela comme une stratégie. Il avait envie de montrer aux autres élèves qu'il n'était pas un élève studieux. Il était trop cool pour cela. Cette stratégie l'aidait à garder une bonne image de lui-même (Cf. Goffmann, voir paragraphe **2.5.3.4**). En fait, il n'est pas stupide, mais juste trop cool.

Cela nous montre aussi que nous devons procéder autrement avec lui. Il ne faut pas lui laisser trop de liberté dans le travail parce qu'il ne peut pas tirer profit d'une telle organisation, sauf au dernière minute (s'il le trouve nécessaire). Il ne peut (ou ne veut) pas prendre en charge son propre apprentissage. Il veut qu'on lui dise comment et quand faire les choses. Il ne sait pas comment se structurer. Donc, il a travaillé le dernier jour parce qu'il savait qu'il devait produire quelque chose devant la classe le jour suivant.

Voici donc notre hypothèse : il sait qu'il a bien aimé ce travail parce qu'il a la sensation d'avoir plus appris que jamais auparavant. Mais il ne cherche pas à réfléchir sur les raisons de ce bon apprentissage. Et il répond « oui » à la seconde question, à savoir s'il a atteint ses objectifs. Donc, il nous semble qu'il ne fait pas une évaluation profonde de son travail. Il ne voit de près ses objectifs et ses résultats. À la troisième question, il est franc et dit qu'il a mal travaillé au début et qu'il a tout fait au dernier moment, « comme d'habitude ». Encore une fois, il constate un fait et que cela ne l'encourage pas à changer ni à réfléchir pour trouver une façon de changer son comportement.

3.2.3.5 Grammaire : Les adjectifs

3.2.3.5.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.5 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

Cette entrée était centrée sur le travail personnel de l'élève quant aux commentaires reçus sur les tests, mais aussi la préférence par rapport à la façon d'apprendre l'adjectif. Et, pour finir, il devait procéder à une évaluation du travail.

L'élève 8 est toujours très franc. Il écrit qu'il jette les testes corrigés. Pour le professeur, c'est quand même décevant de constater qu'il n'a pas changé de comportement envers l'apprentissage alors même que nous avons travaillé dur pour un tel changement. Il ne prend toujours pas la responsabilité de son propre apprentissage et il ne fait pas le travail nécessaire pour apprendre (sauf quand il doit présenter quelque chose oralement devant la classe).

Nous trouvons les testes corrigés très utiles pour l'apprentissage personnel des élèves. Les commentaires sont individuels et faits pour aider chaque élève à progresser. Qu'il ne voie pas et n'utilise pas ces commentaires nous montre qu'il n'est pas assez mûr pour prendre la responsabilité de son apprentissage.

Il est cohérent avec son comportement antérieur du fait il a préféré, pour mieux apprendre l'adjectif, remplir un texte à trou au lieu d'écrire un texte libre. Il a dit qu'il préférerait que le professeur montre tout au tableau. Remplir un texte à trou exige moins de travail que de créer un texte. Nous savons qu'il n'aime pas trop s'investir dans son apprentissage et aussi qu'il n'aime pas du tout écrire. On a aussi vu qu'il n'a pas beaucoup de confiance dans sa capacité d'apprendre. Peut-être qu'il le trouve sécurisant et plus fructueux de compléter des phrases au lieu de les créer soi-même.

Finalement, il dit qu'il a trouvé ce travail « très constructif ». Il n'explique pas pourquoi, même si on a souligné qu'il faut préciser. Ainsi, nous ne savons pas pourquoi il l'a trouvé constructif ni s'il est lui-même conscient de la raison. Nous pensons donc qu'il n'existe pas une analyse profonde derrière cette réponse.

Voici notre hypothèse : encore une fois, alors que nous avons soulignés que les élèves devaient justifier leurs réponses, l'élève 8 n'a pas répondu à chaque question que par un seul

mot. Encore une fois, il est franc mais il ne mène pas une réflexion métacognitive qui puisse l'aider à changer son apprentissage.

3.2.3.6 L'entretien métacognitif

Il n'a pas contribué.

3.3 L'élève au-dessus de la moyenne

Nous avons choisi l'élève 1 comme représentant pour ce groupe parce que sa réflexion reflétait bien celle d'un élève habitué à la réussite.

À Noël 2006, il est noté 5 à l'écrit et 4 à l'oral. Il est un peu timide et, par conséquent, il n'aime pas trop parler français en classe. Nous avons abordée cette question et nous l'avons convaincu qu'il fallait parler et que ce n'était pas grave si on faisait des fautes de temps en temps, que c'était tout à fait normal. À la fin de l'année scolaire, en juin 2007, il est noté 5 à l'écrit et 5 à l'oral.

Nous allons voir dans la présentation des réflexions (travail métacognitif de cet élève), si nous pouvons trouver une explication à son amélioration en français orale.

3.3.1 Le questionnaire donné à la rentrée et l'analyse de ses réponses

3.3.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses

L'élève 1 donne des réponses claires, précises et il montre une bonne compréhension de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. Il montre une attitude positive envers la matière et il sait ce qu'apprendre le français va exiger de lui. Il est donc impliqué dans son travail. Nous voyons que cet élève est motivé à l'intérieur (voir Helstrup paragraphe **1.3.1**). C'est aussi clair par, ses réponses, qu'il a déjà réfléchi aux meilleures façons d'apprendre. Il répond très précisément à la première question. Il sait ce qu'il trouve utile et ce que l'on doit faire en plus pour mieux apprendre le français.

Pour la deuxième question, il n'a pas tout à fait compris la différence entre « enseignement » et « apprentissage », mais il sait exprimer clairement sa définition. Quant à

la troisième question, sa définition d'apprentissage est proche de celle de Helstrup (et de beaucoup d'autres chercheurs d'éducation), même s'il n'est pas autant informatif. Ses réponses nous montrent qu'il est mûr et qu'il est « au top » sur ce sujet. Il peut s'en servir.

Il montre aussi une bonne compréhension de la notion « prendre en charge son propre apprentissage ». Il voit un lien entre « prendre en charge » et « décider soi-même », et il écrit aussi « décider comment on a envie d'apprendre » ; donc, pour lui, il est possible de relier « envie » et « apprentissage », ce qui nous paraît révélateur de sa motivation intérieure (voir Helstrup paragraphe **1.3.1** dans ce mémoire).

Nous voyons qu'il a déjà une bonne compréhension de la notion « apprendre à apprendre ».

Il préfère travailler « seul, en silence complet ». Notre expérience avec d'autres élèves forts confirme qu'ils préfèrent souvent travailler seuls. Nous pensons que c'est un résultat positif que d'avoir *l'auto-efficacité*, l'attente individuelle de réussir une tâche ou pas. (On va aborder cette notion plus loin dans ce chapitre). Les élèves forts n'ont souvent pas besoin d'autres personnes pour travailler. Et ils savent demander de l'aide quand ils ont des défis à surmonter. En fait, ils voient plus les autres élèves comme une menace que comme une ressource pour leur concentration et leur capacité de bien travailler. Par conséquent, nous avons souligné l'apprentissage social, en group, en expliquant que l'on apprend plus quand on discute ensemble parce que l'on sait de choses différentes et qu'on peut voir un problème sous plusieurs angles (Cf. Vygotski paragraphe **1.1.1.2**).

Helstrup dit que se préparer pour l'apprentissage, c'est se motiver pour l'apprentissage. En lisant la réponse de cet élève à la huitième question, on voit qu'il est prêt et motivé pour apprendre plus de français. Une fois de plus, il montre son bon sens de l'auto-efficacité. Il connaît les bases de la langue donc il a un bon fondement (voir Helstrup paragraphe **1.3.1**) sur lequel bâtir de nouvelles connaissances.

Dans sa réponse à la dernière question, c'est ce qu'il affirme en disant qu'il aime la sensation de maîtrise qu'il éprouve quand il apprend quelque chose de nouveau. A nouveau, il nous montre qu'il a une motivation intérieure de l'apprentissage.

Voici notre hypothèse; l'élève 1 montre qu'il a des connaissances sur son propre apprentissage et qu'il sait déjà quel type d'environnement d'apprentissage il préfère et de quelle façon il apprend le plus. Il détaille très souvent ses réponses.

3.3.2 Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire

3.3.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses

En réponse à la première question, l'élève parle de sa motivation et il donne même une évaluation de l'enseignement dispensé par le professeur. Il explique clairement pourquoi il était motivé. Donc, il est conscient de sa motivation et pourquoi il est motivé.

Pour les deuxième et troisième questions, nous voyons un progrès (par rapport au questionnaire donné au début de l'année) dans la compréhension des notions « apprendre » et « enseigner » car ses réponses sont plus détaillées et plus précises.

En réponse à la question quatre, il présente une façon d'apprendre la langue qu'il a trouvée efficace. Au début de l'année, il avait écrit qu'il fallait habiter dans un endroit où la langue est parlée pour vraiment l'apprendre. À la fin de l'année, il dit qu'il faut utiliser la langue le plus possible et apprendre les bases grammaticales. Nous pensons qu'il fonde sa remarque sur sa propre expérience pour maîtriser le français. Il montre ainsi sa capacité à faire des réflexions métacognitives, certainement parce qu'il se sent auto-efficace. Il a une bonne estime de lui-même en tant qu'apprenant. Les réflexions qu'il fait comptent pour lui aussi ; il les trouve valables.

La façon dont il répond à la question cinq nous montre qu'il trouve juste et logique que l'élève prenne la responsabilité de son propre apprentissage, dans la mesure où il sait mieux que quiconque ce qui marche ou pas pour lui. Il nous montre par ses réflexions et ses travaux qu'il est prêt à prendre cette responsabilité et qu'il a, en fait, déjà pris cette responsabilité depuis longtemps.

Il donne une explication exemplaire de l'utilisation du journal de bord : « parce que vous avez voulu que nous soyons plus conscients de notre propre apprentissage » et il ajoute qu'il se sentait conscient de son apprentissage même avant ce travail. Encore une fois, il montre qu'il contrôle le processus d'apprentissage.

À la dernière question, de savoir s'il a envie d'apprendre plus de français à l'avenir, il montre encore une fois sa motivation pour la langue quand il répond : « Oui, parce que je pense que je ne parle pas couramment pour l'instant et j'ai hâte de faire cela ». Donc, il a une motivation qui va bien au-delà des cours de français.

Voici notre hypothèse : l'élève 1 répond qu'il est motivé pour apprendre le français et il sait pourquoi. Il a trouvé les cours plus pédagogiques cette année. Il aime aussi naviguer et, comme c'est un sport populaire en France, cela lui donne une motivation supplémentaire pour bien apprendre la langue. Il a bien amélioré sa réponse sur la différence entre « enseigner » et « apprendre », donc il nous montre par là qu'il a davantage appris plus sur ces notions durant l'année. Donc, nous voyons que ses réflexions personnelles et avec les autres et le professeur en classe, l'aident à mieux apprendre. Pour cet élève nous pouvons donc déjà conclure que notre hypothèse est vérifiée.

3.3.3 Les cinq entrées du journal de bord

3.3.3.1 Le projet de la francophonie

3.3.3.1.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe **2.5.1** pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage)

Il montre qu'il est franc. Nous ne craignons pas qu'il donne des réponses pour chercher à nous plaire ; au contraire, il utilise le journal de bord comme il faut. Il a trouvé le travail de projet inutile. Nous voyons qu'il voit toujours l'objectif de ce qu'on fait. Il sait que l'on évalue notre apprentissage de français dans le journal de bord donc il estime que sa nouvelle connaissance sur les départements français ne l'aide pas à mieux comprendre le français. Il a trouvé cela amusant mais il pense que cela ne compte pas si cela n'aide pas à mieux apprendre la langue.

Il a fait une notation adéquate de son travail et le résultat (voir paragraphe **2.5.1.2**)

Nous avons vu qu'il a bien travaillé. Peut-être qu'il est si efficace qu'il pense n'avoir rien appris mais qu'il a, en fait, appris quelque mots et expressions. Comme nous l'avons déjà dit, il n'aime pas le travail de groupe. Sa façon de voir ce type de travail peut alors le bloquer.

Néanmoins, nous voyons qu'il est impliqué au travail. Il se fixe des buts et il travaille sérieusement pour les atteindre, même quand il ne voit pas clairement les aboutissements.

3.3.3.2. La grammaire: L'article partitif

3.3.3.2.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.2 pour voir le contenu de cet exercice).

L'élève 1 a répondu « Je pense que ça a très bien marché de faire les exercices sans avoir eu d'apprentissage de ce sujet auparavant. Je pense que j'ai mieux appris, mais comme tout le monde est un peu incertain, vous êtes tout le temps occupée ».

Ici, nous voyons que l'élève ne craint pas d'aborder un problème tout seul. On peut, par cela, constater qu'il croit à sa capacité d'apprendre. Il a choisi la façon d'apprendre qui est soutenue par les experts. Il est évident qu'il a aussi vécu de bonnes expériences antérieures.

Il montre aussi qu'il veut apprendre efficacement. Il n'a pas aimé trop attendre pour avoir une vérification de son travail par le professeur.

Voici notre hypothèse : il montre qu'il peut choisir des méthodes de travail pour atteindre des buts et évaluer le processus et le résultat.

3.3.3.3 L'oral : « L'Amour toujours »

3.3.3.3.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.3 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

Ici, il propose au professeur comment mieux régler ce travail. C'est là un signe de la confiance qu'il a par rapport à ses réflexions et ses connaissances d'apprentissage. Il pense que la répétition, la visualisation et les règles claires aident l'apprentissage. (Et il est tout à fait en accord avec plusieurs des théories d'apprentissage).

Et en réponse à la deuxième question, il explique pourquoi le placement des élèves était bon : « parce que c'était assez calme ». On voit qu'il est concentré sur les autres quant au

placement. Il sait qu'il travaille bien donc c'est plutôt les autres qui sont souvent vus comme une menace à cause de bruit etc.

Les données nous montrent qu'il sait comment fonctionne sa façon d'apprendre, qu'il faut bien encoder et retenir l'information pour bien retrouver plus tard et que la meilleure façon pour bien retrouver est d'aborder l'information de plusieurs angles : visuel, auditif etc. Et les répéter (voir Helstrup paragraphe **1.3.1**).

Voici notre hypothèse : l'élève 1 montre qu'il sait comment il apprend et quel est l'environnement d'apprentissage qu'il préfère.

3.3.3.4 Dialogues

3.3.3.4.1 Synthèse et l'analyse des réponses

(Voir paragraphe **2.5.4** pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

L'élève 1 donne toujours des explications claires et informatives. Si nous faisons une petite comparaison de la première réponse de ces deux élèves, nous voyons que l'élève 1 répond : « C'était une très bonne façon de travailler l'oral parce que nous avons appris du vocabulaire et des expressions qui sont importants dans une situation donnée ». L'élève 8 répond : « Oui, c'est beaucoup mieux. J'ai appris plus cette semaine que durant toute l'année. L'oral c'est mieux ». Les deux sont très positifs, mais nous voyons que l'élève 1 est plus clair et plus détaillé en expliquant pourquoi ceci est une bonne façon d'apprendre. C'est comme si l'élève 8 sent qu'il a mieux appris, mais qu'il ne sait pas exactement pourquoi. C'est ainsi moins facile pour lui d'avoir un apprentissage métacognitif qui va conduire son apprentissage de la suite.

L'élève 1 garde aussi toujours l'objectif « d'apprendre le mieux possible » et il a donc trouvé le travail avec les ordinateurs un peu moins utiles parce que c'était moins efficace, selon lui.

Voici notre hypothèse : nous avons vu qu'il s'est fixé de buts raisonnables, qu'il a bien utilisé les ressources et qu'il a tout le temps travaillé sérieusement.

3.3.3.5 Grammaire : Les adjectifs

3.3.3.5.1 Synthèse et analyse de ses réponses

(Voir paragraphe 2.5.5 pour voir le contenu de cette activité d'apprentissage).

Sa première réponse est comme « une belle chanson » pour le professeur. Nous avons demandé ce que les élèves faisaient de leurs tests corrigés. La plupart ne les utilisent pas après avoir reçu les tests. Mais l'élève 1 répond : « Je regarde ce que le professeur a écrit. La prochaine fois, si j'ai un nouveau test sur le même sujet, je le retrouverai ».

Ici on voit qu'il se responsabilise (c'est ne pas obligatoire de faire ce qu'il fait), et il sait quoi faire avec le test corrigé. Il l'utilise pour apprendre de ses erreurs et des commentaires du professeur. La différence de réponse entre l'élève 1 et 8 sur cette question est flagrante. (Rappelons que l'élève 8 jette les tests corrigés).

L'élève 1 dit qu'il a mieux aimé les exercices à trous. Peut être parce qu'il aime la sensation d'apprendre quelque chose immédiatement. Quand on écrit seul, on a l'impression de ne pas apprendre plus parce que l'on utilise les choses déjà acquises. Il explique qu'il a mieux aimé les exercices puisqu'il a appris des nouveaux mots et des nouvelles expressions.

La dernière question demandait comment il avait trouvé ce travail ; et il est très précis quand il écrit « Je trouve bien de travailler sur les adjectifs. Je pense que j'ai appris quelque chose de nouveau. Ceci parce qu'on avait un test sur le sujet et parce que le sujet était bien expliqué à la fin du manuel. Les cours étaient aussi bien parce que l'on avait un peu de répétition ».

Voici notre hypothèse : encore une fois, il montre qu'il peut évaluer son apprentissage et il valide l'apprentissage qui augmente sa connaissance. Donc, il ne perd jamais de vue son objectif pour son propre apprentissage. Il n'a pas peur de bien travailler pour atteindre ses buts. Il voit les tests comme une stratégie efficace pour mieux apprendre.

3.3.3.6 L'entretien métacognitif

Il n'a pas contribué.

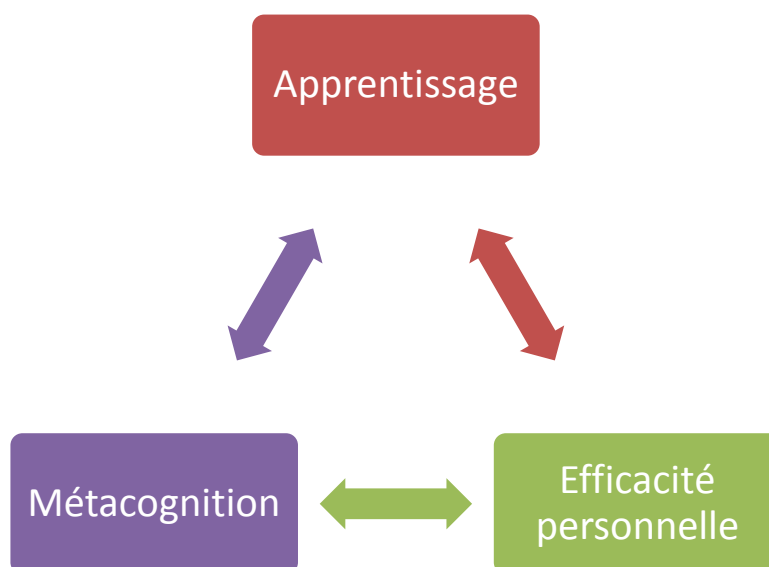
3.4 Les différences entre les deux élèves

3.4.1 La différence entre les deux élèves au regard de la théorie de Albert Bandura

3.4.1.1 Présentation de la notion « efficacité personnelle »

Nous allons analyser les différences entre ces deux types d'élèves par rapport à leur maîtrise de la métacognition comme une stratégie pour conduire et évaluer son apprentissage, en nous basant sur la théorie de

Helstrup, mais nous allons aussi présenter une nouvelle notion d'Albert Bandura, parce que nous pensons qu'il y a une variable entre l'utilisation de la métacognition et l'apprentissage de l'élève, notamment *l'efficacité personnelle*. Quand on fait une recherche qualitative, il est souvent nécessaire de faire des changements durant le déroulement de la recherche (Robson 2002 chapitre 6). Durant l'analyse des données de ces deux élèves, nous avons vu une troisième variable, que nous avons trouvée si pertinent, par rapport à l'apprentissage de chaque élève, que nous ne pouvons pas la négliger, cela signifie que nous avons trouvé un lien entre la maîtrise de la métacognition, de l'apprentissage et la troisième variable ; *l'efficacité personnelle*.



Albert Bandura a en effet relié des théories cognitives à des théories sociales et émotives. Sa notion, « efficacité personnelle », parle de l'importance à s'auto-évaluer, de penser que l'on a la capacité de maîtriser quelque chose. Bandura définit ainsi l'efficacité personnelle : « Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments » (Bandura 1997 : 3). Il dit que les gens sont aussi bien des producteurs que des produits des environnements sociaux (Ibid. : VII). Il existe donc une relation réciproque entre les environnements et les gens. Si nous appliquons ses idées sur la classe, nous sommes conscients du fait que les élèves influencent l'apprentissage et l'environnement d'apprentissage, mais qu'ils sont aussi influencés par l'apprentissage et l'environnement d'apprentissage.

Bandura écrit que l'efficacité personnelle est une sorte de contrôle individuel sur ses actions et les résultats de ces actions. « Once formed (...) efficacy beliefs regulate aspirations, choice of behavioral courses, mobilization and maintenance of effort and affective reactions » (Ibid. : 4). Ici, nous voyons la pertinence de cette notion par rapport au travail d'apprentissage en classe. Il est crucial que le professeur aide les élèves à acquérir une bonne confiance en eux-mêmes parce que cela les rendra efficaces. Une telle confiance facilite l'apprentissage.

Le lien entre la métacognition, l'efficacité- personnelle et l'apprentissage personnel est aussi souligné par des chercheurs dans l'éducation. Dans *Psychologie des apprentissages scolaires* de Marcel Crayhay et Marion Dutrévis, nous pouvons lire ceci :

Enfin, et c'est sans doute le postulat le plus fondamental de la théorie sociocognitive, l'être humain a la possibilité, s'il le décide, d'être un agent actif dans son propre développement, de contrôler ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il devient. Sur ce plan, cette théorie est très apparentée à la théorie métacognitive qui propose aussi que la personne a la possibilité d'exercer un contrôle actif et délibéré sur son fonctionnement et son développement intellectuels » (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985 dans Bouffard et Vezeau, 2010 : 67).

Bandura pense que, durant la vie, le sujet n'acquiert pas seulement des compétences de comment agir dans des situations différentes mais il apprend aussi à évaluer ses capacités. Cette évaluation influence le comportement de sujet (Saugstad 2000 : 527, notre traduction). Nous voyons ici que ce postulat ressemble beaucoup à la théorie de Helstrup qui voit la métacognition comme la conduite de l'apprentissage.

La théorie est que l'attente personnelle de l'élève quant à sa chance de réussir une tâche, joue un rôle majeur concernant la réussite réelle et l'accomplissement de ce devoir. Si

on ne pense pas maîtriser un devoir, l'investissement dans ce devoir va être faible tout comme le résultat. « If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen » (Bandura 1997 : 3). Par contre, si on pense réussir, on va beaucoup s'investir pour réussir et bien finir la tâche.

L'attente de la réussite se base sur cinq types d'informations selon Bandura : (1) des expériences que le sujet a vécues auparavant, (2) des expériences vicariantes (on a vu un autre élève, dont on fait la comparaison, réussir faisant la même tâche), (3) une persuasion verbale (si d'autres élèves ou le professeur disent que l'élève peut réussir cette tâche), (4) des états émotionnels (si l'élève craint violemment l'échec par exemple) et (5) – celui que nous estimons le plus important de ces cinq types d'informations - l'interprétation personnelle que l'élève fait de ses prestations (Imsen 2003 : 319-321).

Pour l'élève faible nous ne pensons pas que l'information 2 soit fréquemment utilisée. (Et nous ne pensons pas seulement à l'élève 8, mais plutôt au groupe d'élèves qu'il représente). L'apprentissage de l'observation est très crucial dans la théorie de Bandura, mais en analysant et en regardant le comportement de l'élève faible, nous voyons qu'il ne fait pas très attention à ce que les autres font par rapport à l'apprentissage. Et il a aussi des difficultés à imiter le professeur. Par contre, ce qui est directement lié à la réflexion d'apprentissage (la métacognition) est le type 3. Nous avons vu maintes fois que les élèves réussissent mieux quand on exprime clairement que l'on croit à leur capacité de réussir ; Cela leur donne de l'espoir, de la motivation pour réussir et donc améliore l'exécution d'une tâche.

Nous voyons que le type 2 ressemble à la théorie de Vygotski (voir paragraphe 1.1.1.2). Mais Vygotski souligne l'importance *de faire avec*, pas seulement regarder et essayer d'imiter. L'apprentissage social veut dire que lorsque l'on doit faire une tâche qui est difficile à réaliser tout seul, elle devient faisable avec l'aide des autres personnes plus expérimentées (*la zone proximale d'apprentissage*).

D'après le type 4 ; l'état émotionnel est important. L'élève 8 a montré plusieurs fois, dans ses réponses, qu'il est frustré et moins positif que l'élève 1. Il est évident que cet état rend plus difficile l'apprentissage. Il fonctionne comme un blocage par rapport à la nouvelle connaissance. Dans ce cas-là, c'est au professeur d'utiliser le type 3 pour améliorer le type 4 pour l'élève. Comme l'élève se sent bloqué et ne croit pas en ces capacités à réussir, le professeur doit le motiver en lui expliquant pourquoi il a des attentes par rapport à cet élève,

qu'il croit à sa réussite. Mais ceci prend du temps. Le regard qu'un individu porte sur lui-même peut être très profondément ancré en lui et le changement permanent est difficile. Nous avons vu que l'on peut motiver un élève pour une tâche juste avant l'exécution de cette tâche, mais qu'il faudra recommencer à nouveau avant l'exécution d'une nouvelle tâche. Le but est que le type 3 va aider à changer en permanence le type 5, qui est l'estime que l'élève a de sa capacité à maîtriser. C'est le type 5 qui est l'information la plus importante pour l'élève parce que c'est son estime de soi qui va conduire son apprentissage durant la vie.

Par contre, les élèves forts vont plus facilement utiliser le type 2 pour améliorer leur capacité de réussir. Ils savent se servir de ressources d'apprentissage et ils savent diriger et évaluer leur apprentissage efficacement. Ils ont tous une bonne estime de leur capacité à réussir l'apprentissage.

Nous avons vu en lisant les données de ces deux élèves qu'ils font des interprétations différentes, des évaluations différentes et ils ont certainement des attentes différentes concernant leurs réussites scolaires. (Les autres professeurs ont confirmé la même différence dans leur matière).

L'élève fort peut se servir de tous les outils accessibles pour son apprentissage, tandis que l'élève faible ne le peut pas. Il semble que l'élève faible n'a pas une réalisation de ses besoins, il ne sait pas comment conduire son processus d'apprentissage. C'est comme si le chaos qu'il a connu pendant le projet de groupe, représente aussi une sensation de chaos cognitif. Il ne sait pas comment se servir de l'enseignement. Ses réflexions sont moins informatives et ne l'aident pas trop dans sa capacité à contrôler ses processus d'apprentissage.

Nous voyons aussi une grande différence dans la façon de répondre à nos questions. L'élève fort explique toujours et il est facile à suivre dans ses réflexions, tandis que l'élève faible ne répond pas, ou répond mais n'explique pas ou il donne une explication mal formulée, donc plus difficile à traduire pour le professeur.

La métacognition représente le contrôle du processus d'apprentissage : planifier, exécuter et évaluer son apprentissage. L'élève fort montre une bonne maîtrise de celui-ci, tandis que l'élève faible montre qu'il n'a pas cette capacité. Nous pouvons l'aider mais c'est comme s'il était bloqué. Nous pouvons traduire ses absences de réponses comme un résultat direct de ce blocage. Nous avons essayé d'enlever ce blocage mais nous n'avons pas tout à

fait réussi. Il répond bien à notre approche. Il aime qu'on le prenne au sérieux. Il a besoin qu'on prenne du temps avec lui et il travaille bien dès que nous sommes là mais il arrête son travail dès que nous le quittons. C'est comme s'il voyait la connaissance hors de lui-même et qu'il était inutile d'essayer de faire quelque chose sans l'aide du professeur ou d'un autre élève.

Quand nous avons un entretien, il est facile de penser qu'il manque de points de repère pour acquérir la nouvelle connaissance. Il ne sait pas comment activer la connaissance qu'il a déjà et construire la nouvelle par rapport à la vieille connaissance (Cf. Piaget, voir paragraphe **1.1.1.1**). C'est comme si son univers, à l'école et probablement aussi ailleurs, était un peu trop chaotique pour lui. Il ne voit pas de lignes directrices ou de catégories claires, donc il est assez difficile de créer une réflexion structurée sur différents phénomènes. Il montre qu'il se sent au milieu de ce chaos sans savoir comment le régler.

Et comme nous l'avons vu de nombreuses fois, par la suite, avec d'autres élèves présentant la même problématique, il fait du bruit et ne suit pas l'enseignement. Une façon de garder l'image qu'il a de lui-même et l'image qu'il veut montrer aux autres élèves et au professeur : « Je ne suis pas stupide, c'est juste que l'école est trop ennuyeuse ; donc, je ne suis pas l'enseignement du professeur et par conséquent je n'ai pas de bonnes notes » (Cf. Goffmann, voir paragraphe **2.5.3.4**).

Il nous semble, en se basant sur ses réponses, que son autonomie par rapport à l'apprentissage est trop faible. Et ses réflexions métacognitives ne sont pas suffisamment régulières, structurées, pédagogiques et honnêtes pour pouvoir contrôler la démarche de ses processus d'apprentissage.

L'univers de l'élève fort est structuré et compréhensible. Il aime faire des catégories, organiser la nouvelle connaissance. Et il aime la sensation de la maîtrise.

Pendant notre analyse, nous avons vu que « la maîtrise » est le mot-clé ; on peut aussi utiliser la notion de Bandura qui parle d'« efficacité personnelle ». La métacognition efficace semble être un résultat d'avoir cette sensation/capacité ou pas.

3.4.2 Les différences entre les deux élèves par rapport à la théorie de Helstrup

Selon la théorie de Helstrup, nous voyons que l'élève faible a des problèmes par rapport aux cinq éléments d'apprentissage ; (1) la préparation, (2) l'encodage, (3) la rétention, (4) la récupération et finalement (5) la métacognition.

(1) La préparation : Le professeur peut aider l'élève à avoir une prédisposition qui favorise l'apprentissage. Si l'élève est stressé et nerveux, il n'est pas prêt pour mieux apprendre. Le professeur peut le calmer et l'aider à se concentrer.

Nous savons que l'élève faible n'a pas non plus une attitude favorable à l'apprentissage. Par exemple, quand nous avons demandé dans le questionnaire s'il avait hâte d'apprendre plus de français (voir paragraphe **2.7.2.1**), l'élève faible a dessiné un visage fâché avec une bulle dans laquelle il a écrit un point d'interrogation. Il ne se sentait pas vraiment impliqué. Helstrup souligne qu'une bonne attitude va guider et conduire le processus d'apprentissage (2000 : 52). C'est ainsi pertinent de changer cette mauvaise attitude.

Le fondement aide l'apprentissage (voir paragraphe **1.3.1**). C'est la connaissance préalable d'un sujet qui facilite l'apprentissage pour l'élève. Une façon de bien motiver l'élève faible peut être de lui donner un fond pour un apprentissage spécifique. Dans ce cas, il pourra probablement mieux réussir son apprentissage ce qui lui donnera envie d'apprendre plus.

(2) L'encodage. Nous voyons que l'élève faible a des problèmes à bien encoder l'information nouvelle parce qu'il a des problèmes pour se concentrer. Il faut donner à l'élève des informations à encoder qui l'intéresse. Comme cela, il peut se rendre compte que la motivation aide l'encodage.

(3) Helstrup écrit qu'organiser les informations dans des structures de connaissance aide beaucoup à la rétention. Si on relie l'information à plusieurs structures de connaissance déjà établies, on a plusieurs adresses pour récupérer l'information plus tard (Ibid. : 86). Il faut donner des situations à l'élève où il est forcé d'organiser et verbaliser ce qu'il a fait avec l'information nouvelle. Il est important qu'il soit conscient de ses processus pour avoir la possibilité de bien guider son apprentissage. Et il faut traiter les nouvelles informations de différentes façons.

Selon Helstrup, il est important que l'élève sache bien recevoir les critiques aussi. Les commentaires (surtout sur les fautes faites par l'élève) du professeur sur le test corrigé aident la rétention.

(4) La récupération. C'est important que le professeur fournisse des situations où les élèves doivent chercher systématiquement des informations dans leur mémoire. Ainsi, les élèves vont voir l'importance de bien encoder l'information pour savoir où et comment la récupérer. Le fait de régulièrement demander aux élèves d'utiliser leurs connaissances de français les aide à découvrir ce qu'ils savent faire avec la langue ainsi que les défis, où il faut plus travailler pour réussir.

(5) La métacognition. Helstrup dit que « l'effort principal consiste à choisir des bonnes stratégies ». Nous avons vu que l'élève faible a des problèmes à faire ce choix (par exemple quand il ne commence à travailler que le jour avant une présentation). C'est important que le professeur fournisse aux élèves des problèmes à résoudre qui exigent des stratégies différentes pour les résoudre. La métacognition est une connaissance personnelle qui augmente avec la réflexion faite par l'élève lui-même. Quand on continue de réfléchir ensemble pendant les cours, cela va finalement augmenter la capacité de chaque élève à mieux conduire et guider son apprentissage.

3.5 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons analysé comment deux élèves différents réussissent leur apprentissage de langue (ou apprentissage métacognitif). Nous avons utilisé les théories cognitives (Piaget), sociocognitives (Vygotski et Bandura) et métacognitives (Helstrup).

On a vu qu'il est difficile pour l'élève faible de conduire son travail d'apprentissage. La métacognition ne l'aide pas beaucoup parce qu'il ne change pas son comportement envers l'apprentissage. Il peut évaluer, c'est-à-dire, dire ce qui marche pour lui et non (comme il dit plusieurs fois qu'il préfère l'oral), mais il ne donne pas les raisons de ses préférences et il ne dit jamais comment il va changer son comportement pour mieux réussir la prochaine fois.

Par contre, l'élève fort utilise la métacognition pour guider son apprentissage. Il donne des évaluations constructives qui fournissent beaucoup d'informations sur quoi, comment et

pourquoi. Et il fait même au professeur des propositions pour mieux réussir à rendre un enseignement efficace.

Nous voyons donc que l'élève fort a beaucoup de connaissances sur les différentes façons d'apprendre et qu'il fait des choix conscients quand il aborde un devoir. Pour l'élève faible, il faut lui dire plusieurs fois ce qu'il doit faire, comment et pourquoi le faire, avant d'avoir réussi le devoir.

Pour nos deux élèves, on peut conclure que l'élève fort bénéficie d'un apprentissage métacognitif. Un tel apprentissage le stimule et met en évidence les capacités qu'il possède déjà, et qu'il développe durant ce travail métacognitif. Il a augmenté sa note d'oral de 4 à 5. Sa note d'écrit était déjà 5 avant ce travail. Donc, il a travaillé pour faire mieux... et a réussi.

Par contre, l'élève faible a vu ses notes baisser de 4 à 3 à l'oral et 3 à 2 à l'écrit. On peut supposer qu'il s'est affaibli à cause de cet apprentissage métacognitif car il ne sait pas comment tirer profit d'un tel apprentissage ; peut-être serait-il mieux pour lui d'avoir un apprentissage dit traditionnel, dirigé et contrôlé par le professeur ? Nous ne pensons pas que ce soit la bonne réponse pour lui. Nous croyons plutôt qu'il a besoin de beaucoup plus d'aide que les autres élèves pour devenir plus autonome. La question est toujours de savoir comment un seul professeur peut aider autant un seul élève alors qu'il a plusieurs autres élèves dans une classe.

Par rapport à notre hypothèse, nous pensons qu'elle est vérifiée pour les élèves forts. Ils deviennent encore plus efficaces dans leur apprentissage du français en travaillant avec la métacognition, ou *l'apprentissage de la langue*. Par contre, les élèves faibles ne semblent pas avoir la capacité d'acquérir ces connaissances dans une façon adéquate et l'apprentissage devient, par conséquent, moins efficace pour eux.

Nous savons que notre résultat ne peut pas être généralisé parce que les données dont nous disposons sont assez réduites, et nos informateurs peu nombreux, mais nous croyons quand même que nous avons abordé un cas intéressant qui raconte une histoire pertinente par rapport à *l'apprentissage de la langue* ou *la métacognition*, même si c'est dans son contexte réduit. Elle donne au moins une voix en plus de *comment* travailler, et *pour quels buts*, et *pour lesquels* dans la classe de langue étrangère.

4 Le chemin à poursuivre

Nous avons vu pendant ce travail que l'apprentissage est un processus si compliqué qu'il est difficile d'en préciser tous les mécanismes qui jouent un rôle dans ce processus. Nous avons présenté plusieurs théories d'apprentissage pour mieux comprendre cette notion et, plus important, nous avons tenté de montrer comment nous pouvons guider et contrôler ce processus et ses résultats, dans la classe, avec d'autres élèves et individuellement.

Nous pensons que le professeur doit faciliter un travail métacognitif continu pour que les élèves soient conscients des processus cognitifs quant à l'apprentissage d'une langue. Nous savons que nous sommes obligés de faire ceci par le plan national d'apprentissage, le K06 et aussi le CECRL, soutient un tel enseignement. Nous avons vu de près, en nous basant sur la théorie de Helstrup quelles étapes l'apprentissage prend et donc ce sont avec celles-ci qu'il faut aider les élèves à comprendre, pour qu'ils soient plus autonomes et plus efficaces dans leur apprentissage.

Les données nous montrent aussi que ce travail doit être différencié. Des élèves semblent presque intuitivement acquérir les connaissances liées à l'apprentissage ; ils maîtrisent bien le travail métacognitif, ils évaluent leur travail, font des objectifs qu'ils suivent, ils savent rechercher des informations pertinentes et ils savent utiliser des ressources pour mieux apprendre ; ils sont conscients de leur processus cognitifs. Mais nous avons aussi vu que d'autres élèves qui ne maîtrisent pas le travail métacognitif ; ils ne savent pas comment structurer leur travail, ils ne savent pas comment conduire et planifier leur apprentissage et comment relier la nouvelle connaissance à une ancienne ou encore la remplacer. Nous avons vu pendant cette recherche qu'il faut s'investir beaucoup plus auprès des élèves faibles quant à ce travail cognitif. Ils ont besoin de plus de temps seuls avec le professeur pour être guidés dans chaque étape d'apprentissage (Cf. Vygotski et sa *zone proximale de développement*, paragraphe 1.1.1.2). Le professeur doit, avant ce travail avec l'élève faible, savoir dans quel état l'élève se trouve. Est-ce qu'il se sent calme, concentré et positif par rapport au travail actuel ? Sinon, le professeur peut aider l'élève à augmenter son estime de soi (Cf. Bandura et sa notion *efficacité personnelle*, paragraphe 3.4.1.1).

Le devoir le plus important du professeur est de montrer à l'élève qu'il croit à sa capacité de réussir l'apprentissage, d'aider l'élève à construire une bonne image de ses propres capacités d'apprendre, de le fortifier pour l'apprentissage.

Nous espérons que ce mémoire a montré que l'élève n'est pas un « tabula rasa », mais qu'il n'est pas « une île » non plus (Cf. John Donne 1624). Toutes les constructions de connaissance se forment dans l'individu, en se basant sur les informations que l'individu a déjà (expériences, connaissances), mais aussi en se basant sur le contexte où l'apprentissage est fait (lieu, environnement, ambiance) et surtout les stratégies que l'individu adopte pour comprendre/apprendre. La métacognition va aider les élèves et le professeur à être conscients de tous ces facteurs pour mieux planifier, exécuter et évaluer leur apprentissage ensemble et individuellement.

Références bibliographiques

- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : W.H Freeman and Company.
- Bouffard, Thérèse et Carole Vezeau. 2010. « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions ». Dans *Psychologie des apprentissages scolaires*, sous la direction de Marcel Crahay et Marion Dutrévis. Bruxelles : De Boeck.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains : Longman.
- Bukatko, Danuta et Marvin W. Daehler. 2001. 4th ed. *Child Development. A thematic approach*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- Crahay, Marcel et Marion Dutrévis. 2010. *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Doly, Anne-Marie. 1997. « Métacognition et médiation à l'école ». Dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, coordonné par Michel Grangeat sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF.
- Donne, John. 1839. *The works of John Donne*. London : John W. Parker.
- Gaonac'h, Daniel. 1998. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Goffmann, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Grangeat, Michel (Ed.). 1997. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Grangeat, Michel. 1997. « La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation ». Dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, coordonné par Michel Grangeat sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF.
- Hauge, Randi. 2008. *Savoir- apprendre dans la Promotion de la connaissance : en quoi consiste la différence entre l'intention du programme et le programme compris et opérationnalisé par les enseignants de langues étrangères ?* Oslo : Universitet i Oslo.
- Imsen, Gunn. 2003. 3 ed. *Elevers Verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Jorand, Vigdis S.D. 1997. *Chouette nouvelle, Tekstbok 3*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Oslo : Aschehoug.

Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo : Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. 2007. *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen. 2005-2009*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.

Robson, Colin. 2002. *Real world research*. 2nd ed. Oxford: Blackwell publishers.

Saugstad, Per. 2000. *Psykologiens historie. En innføring i moderne psykologi*. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Solso, L. Robert. 2001. *Cognitive psychology*. 6th ed. Needham Heights : Allyn and Bacon.

Vergnaud, Gérard. 2000. *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

Sources Internet

<http://www.udir.no> (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2012-2013).

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/PISA-2003---resultatene-2004/> (consulté le 6 mai 2013).

Annexe 1 : Les entrées au journal de bord

(Ortografiske feil er rettet opp i elevenes svar, men ikke eventuelle grammatiske eller syntaktiske feil).

1. Projet: La francophonie

26/9-06

(1) Hvordan syns du det var å jobbe med dette prosjektet?

Elev 1: Gøy, men unyttig.

Elev 8: Det var dårlig. Bare kaos. Sløsing med tid.

(2) Har du lært noe?

Elev 1: Jeg lærte bare at Frankrike hadde mange provinser, men jeg lærte ingen andre ting. Ingen ord eller setninger.

Elev 8: -. (Eleven svarte ikke på dette spørsmålet).

(3) Gi deg selv én karakter på arbeidsprosessen og én på måloppnåelsen din (det vil si det du har lært, presentasjonen og plakaten)

Elev 1: Prosess 4 +: Kunne jobbet mer effektivt. Måloppnåelse: 5 -: Bra resultat, men jeg lærte ingen ting.

Elev 8: Jeg syns jeg fortjener 3 i karakter. 5 på måloppnåelse.

2. Grammaire: L'article partitif

8/11-06

Hva er den beste måten å lære på? Begynne med en introduksjon på tavla, eller begynne rett på oppgavene?

Elev 1: Jeg syns det gikk veldig bra å gjøre oppgaver uten å ha lært om dette før. Jeg syns jeg lærte bedre, men siden alle var litt usikre er du opptatt hele tiden.

Elev 8: Det gikk best å gå igjennom på tavla.

3. Oral: L'Amour toujours

16/1-07

(1) Er dette en god måte å jobbe med uttale på? (lærte du noe?)

Elev 1: Den muntlige prøven hjalp, men du skulle gått bedre igjennom de muntlige uttalereglene i fransk. Du burde også hatt en time etterpå, sånn at vi kunne gått igjennom reglene, skrevet de ned etterpå.

Elev 8: Jeg synes vi har for lite muntlig.

(2) Hvordan syns du den sitteplass du har nå er? Jobber du bra der du sitter nå, eller ikke?

Elev 1: Jeg syns bordplasseringene var bra, fordi det var ganske stille.

Elev 8: Jeg sitter bra med "elev 11".

4. Oral: Les dialogues

8/2-07

(1) Var dette en god måte å jobbe med muntlig fransk? (Begrunn svaret ditt).

Elev 1: Det var en veldig bra måte å trene på muntlig uttale fordi vi lærte gloser og uttrykk som er viktig i en gitt situasjon.

Elev 8: Ja, det er mye bedre. Jeg har lært mer denne uken enn hele året til sammen. Muntlig er bedre.

(2) Oppnådde du målene du satte deg?

Elev 1: Ja.

Elev 8: Ja.

(3) Evaluer din innsats.

Elev 1: Jeg jobbet bra, og lærte mer enn jeg har lært på lenge. Men timene ble litt ineffektive når vi hadde data.

Elev 8: Dårlig i starten, bra den siste dagen - som vanlig.

5. Les adjectifs

25/4-07

(1) Hva gjør du med rettede prøver du får tilbake av lærer?

Elev 1: Jeg leser gjennom hva lærer har skrevet. Neste gang jeg har en ny prøve i det samme temaet finner jeg den frem igjen.

Elev 8: Kaster den.

(2) Hvilken oppgave hjalp deg mest med å lære adjektiv (dets form, plassering og bruk), ”fyll-inn-oppgaver” eller fri skriving (liten fortelling)? Hvorfor?

Elev 1: Jeg følte at jeg lærte mest av de fyll inn oppgavene som brukte ord eller setninger vi ikke hadde hatt før.

Elev 8: Gjøre fyll inn.

(3) Hva syns du om dette læringsarbeidet? Hvorfor?

Elev 1: Jeg syns det var bra å jobbe med adjektiv. Jeg følte at jeg lærte mye nytt. Dette var fordi vi hadde prøve i stoffet, og fordi stoffet var veldig bra forklart i boken. Timene vi hadde var også bra, fordi vi hadde en del repetisjon.

Elev 8: Veldig konstruktivt.

Annexe 2: Les questionnaires

Le questionnaire donné à la rentrée

29/8-06

Elev 1:

1. Hvordan tror du at du kan lære fransk best mulig i løpet av dette skoleåret?

Lese mye, snakke med hverandre på fransk. Ha gloseprøver. Ha muntlige prøver med deg. Skrive mye mer enn vi gjør. Skrive flere stiler.

2. Er det en forskjell på læring og undervisning? Forklar.

Nei, egentlig ikke. Det er bare en måte å lære på.

3. Hva er egentlig læring?

Å få mer informasjon, å bli bedre i noe.

4. Hvordan mener du at man lærer et språk?

Bo et sted de snakker språket.

5. Hva tror du det menes med at eleven skal ta ansvar for egen læring?

At eleven bestemmer mer. At hvert enkelt individ kan bestemme hvordan de selv vil lære.

6. Hva tror du man mener med begrepet "lære å lære?"

Man skal prøve forskjellige teknikker for å lære, og til slutt ende opp med noe som er best for deg. Da har du lært å lære.

7. Hvordan vil du foretrekke å ha det i klassen med tanke på at du skal lære mest mulig? (Hvordan tror du det er best å sitte? Støynivå etc.)

Sitte alene. Helt stille, og alle arbeider med sitt eget.

8. Har du tro på at du kan lære mye fransk på skolen dette året? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Ja. Jeg føler at jeg har lært det mest grunnleggende, slik at jeg kan begynne med litt mer avanserte ting.

9. Gleder du deg til å lære mer fransk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Ja. Fordi jeg liker mestringsfølelsen av å lære noe nytt.

Elev 8:

1. Hvordan tror du at du kan lære fransk best mulig i løpet av dette skoleåret?

Mer muntlig.

2. Er det en forskjell på læring og undervisning? Forklar.

?

3. Hva er egentlig læring?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

4. Hvordan mener du at man lærer et språk?

Snakke og høre det mest mulig. Man må ha en ting man forbinder med hvert uttrykk.

5. Hva tror du det menes med at eleven skal ta ansvar for egen læring?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

6. Hva tror du man mener med begrepet "lære å lære?"

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

7. Hvordan vil du foretrekke å ha det i klassen med tanke på at du skal lære mest mulig? (Hvordan tror du det er best å sitte? Støynivå etc.)

Sånn vi har det.

8. Har du tro på at du kan lære mye fransk på skolen dette året? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Ja, hvis vi har mer muntlig.

9. Gleder du deg til å lære mer fransk? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

(Eleven har her tegnet et sint ansikt med en tankeboble hvor et spørsmålstegn er tegnet inn).

Le questionnaire donné à la fin de l'année scolaire

Elev 1:

1. Har du vært motivert til å lære fransk dette skoleåret? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Ja. Fordi jeg synes fransk-timene har vært veldig lærerike i år. Ellers er det også veldig mange som seiler i Frankrike, og derfor har det vært en ekstra motivasjon.

2. Er det en forskjell på læring og undervisning? Forklar.

Ja, læring bygger på metoder for å huske ting, mens undervisning er det læreren gir til alle. Læring er ofte mer "personlig" enn undervisning.

3. Hva er egentlig læring?

Læring for meg er metoder for å huske ting. Læring er individuelt, og forskjellige mennesker lærer best av forskjellige metoder.

4. Hvordan mener du at man lærer et språk?

Jeg mener at den beste måten for å lære et nytt språk, er å bruke det. Mye. Først lære grunnleggende grammatikk, og deretter bruke det så mye som du kan.

5. Hva tror du menes med at eleven skal ta ansvar for egen læring?

Siden alle lærer best ved forskjellige typer/metoder av undervisning eller læring, må alle ta ansvar for at man bruker denne metoden. Alle må også ta ansvar for å ha gjort lekser og div.

6. Hva tror du man mener med begrepet ”lære å lære”?

Siden alle lærer best ved forskjellige metoder, er det viktig å lære den metoden som fungerer best for deg.

7. Hvorfor tror du at dere har skrevetlogg i fransken? Har det gjort deg mer bevisst på egen språklæring?

1) Fordi du ville at vi skulle bli mer bevisst på vår egen læring, og lære å lære. 2) Litt, men synes jeg var ganske bevisst på egen språklæring fra før.

8. Har du lært mye fransk på skolen dette året? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Ganske mye, fordi vi har repetert mye slik at vi husker det mye bedre. Vi har også brukt språket mye.

9. Gleder du deg til eventuelt å lære mer fransk? Hvorfor?/ Hvorfor ikke?

Ja, fordi jeg føler at jeg ikke snakker flytende ennå, og gleder meg til å gjøre det.

Elev 8:

1. Har du vært motivert til å lære fransk dette skoleåret? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Nei, har ikke tid.

2. Er det en forskjell på læring og undervisning? Forklar.

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

3. Hva er egentlig læring?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

4. Hvordan mener du at man lærer et språk?

Ved å snakke mest mulig.

5. Hva tror du menes med at eleven skal ta ansvar for egen læring?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

6. Hva tror du man mener med begrepet "lære å lære"?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).

7. Hvorfor tror du at dere har skrevet logg i fransken? Har det gjort deg mer bevisst på egen språklæring?

?

8. Har du lært mye fransk på skolen dette året? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Bob bob bob.

9. Gleder du deg til eventuelt å lære mer fransk? Hvorfor?/ Hvorfor ikke?

(Elev 8 har ikke svart på dette spørsmålet).